



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS (IL)  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS (LIP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)

CONHECENDO AS REGRAS DO JOGO: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E OS MANUAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

VIRGÍLIO PEREIRA DE ALMEIDA

BRASÍLIA  
2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 995346.

Almeida, Virgílio Pereira de.  
A447c Conhecendo as regras do jogo : a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira / Virgílio Pereira de Almeida. -- 2011.

263 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2011.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo.

1. Língua inglesa - Compêndios para estrangeiros.  
2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português. 3. Aquisição da segunda língua. I. Bortoni-Ricardo, Stella Maris. II. Título.

CDU 802.0-07

VIRGÍLIO PEREIRA DE ALMEIDA

**CONHECENDO AS REGRAS DO JOGO: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E OS MANUAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília  
2011



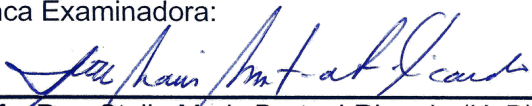
VIRGÍLIO PEREIRA DE ALMEIDA


**CONHECENDO AS REGRAS DO JOGO: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E OS  
MANUAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**


Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília

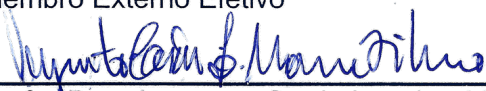
Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Banca Examinadora:

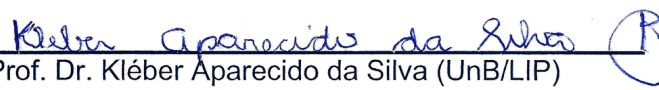
  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva  
(UFMG)  
Membro Externo Efetivo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB/LET)  
Membro Externo Efetivo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Augusto C. Luitgards Moura Filho  
(UnB/LET)  
Membro Externo Efetivo

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cibele Brandão de O. Borges (UnB/LIP)  
Membro Interno Efetivo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva (UnB/LIP)  
Suplente



A meus pais.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, por sua expertise, generosidade, simplicidade e confiança. Seus comentários, sempre pertinentes, fazendo-me buscar referências em textos fundadores das teorias mencionadas, são responsáveis pelo aprofundamento da discussão aqui apresentada.

À grande amiga Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva, por ser a principal responsável pelo meu amadurecimento profissional, por criar em mim um espírito acadêmico inquieto e por fazer-me buscar a preparação devida para uma pesquisa de doutoramento. Sua perspicácia, lucidez e erudição continuam a me impressionar e a me servir de modelo como linguista. Agradeço especialmente pelas diversas discussões que tivemos acerca de minha pesquisa – desde a fase de projeto, até o término da tese – e por não poupar esforços para que percebesse as consequências menos óbvias de minhas conclusões.

Agradeço aos membros da banca de defesa, que se dispuseram a avaliar meu trabalho e partilhar suas considerações.

Aos membros da banca de qualificação, que tiveram a fidalguia de ler o trabalho pelo meio do caminho, e possibilitaram, com seus comentários, refinar a pesquisa e tomar um rumo pertinente e que se provou muito enriquecedor.

Ao Professor Dr. José Carlos de Almeida Filho, por abrir meus olhos a questões que me eram despercebidas e diminuir um pouco minha visão ‘romântica’ do ensino de língua estrangeira.

À Professora Dra. Cibele Brandão pelos diversos textos e referências a mim repassados ao longo desses anos de pesquisa.

Ao Professor Dr. Augusto Luitgards Moura Filho, por não me deixar perder o foco da minha contribuição para a área acadêmica.

Às amigas Maria da Guia Taveiro e Maria Avelina Carvalho – colegas de doutoramento e companheiras das agruras e alegrias nos últimos quatro anos.

À amiga Paula Cobucci, de quem não tenho lembrança de quando foi apenas colega, pois após poucos dias de convivência, generosamente acompanhou-me à secretaria da PPGL, mostrando o caminho das pedras para me candidatar a uma vaga no doutorado, ainda em 2007. Durante a elaboração do Projeto de Pesquisa, também Paula me auxiliou partilhando sua experiência. Na qualificação, serviu-me de interlocutora, com comentários pertinentes, inteligentes e gentis em relação aos meus escritos iniciais. Finalmente, Paula ainda me emprestou alguns livros e me fez atentar acerca de critérios de análise de livros didáticos. Poucas são as pessoas com tanto espírito de generosidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB Dr. Dionei Moreira, Dra. Heloísa Salles, Dra. Maria Luisa Coroa e Dra. Rozana Reigota Naves, pela partilha intelectual em sala de aula e fora dela.

Ao Dr. Goodenough, da Universidade da Pensilvânia, pela generosidade em enviar-me, por correio convencional, um artigo de sua autoria publicado originalmente em 1957.

Ao Dr. Mark Clarke, da Universidade do Colorado em Denver, pela gentileza de enviar-me três artigos de sua autoria, incluindo um capítulo de um de seus livros.

A diversas pessoas que colaboraram para que tivesse acesso a artigos e livros indisponíveis em livrarias, bibliotecas e sebos em Brasília, dentre as quais Natália de Almeida Menezes, Maria Inês Pereira de Almeida, Uyhara Ramos, Carmen Romcy (SIBI-UCB), Cassimira Moura (SIBI-UCB), Cláudia Nascimento (SIBI-UCB), John Buschman (Georgetown University Library) e a Associação de Linguística Aplicada da Austrália.

Ao colega Rogério da Silva Sales Pereira (UCB) e aos colegas do LEA-MSI (UnB), que souberam entender minhas ausências profissionais durante o período de doutoramento.

À Renata Leite Carvalho e Ângela Gomes, da secretaria do PPGL, pela permanente gentileza e cortesia em relação a demandas diversas.

Agradeço também às Editoras Macmillan e Oxford University Press, através de seus consultores Rodrigo Nápoles e Valéria Parreira, respectivamente, pela gentileza em disponibilizar as obras analisadas nesta pesquisa.

À Inês Almeida pelo olho clínico durante a revisão final da tese.

À Lúcia, ao Tales e à Nina, minha família, pela incomensurável paciência e consideração durante esses quatro anos em que não pude participar plenamente de suas vidas, meus agradecimentos e meu compromisso de que o tempo perdido será recuperado.

*Modern language teaching has undergone tremendous changes during the fifties and sixties. Most certainly the field will continue to develop and evolve. It is this certainty of change which dictates that each teacher be a professional, an "educational engineer," rather than a skilled technician. He needs to accept the responsibility of being continually informed of what is happening in the field and related-areas – and why. By being up to date, he can assist in controlling change rather than succumb to it. He can assist in guiding the direction of change rather than blindly jump aboard the latest band wagon. In short, only by being an "educational engineer" can he be sure in his own mind that change really is progress, not merely something different (CHASTAIN, 1971, p. 1).*



## **Resumo**

Nesta pesquisa investigamos como o conceito de competência comunicativa, apresentado por Dell Hymes (1972), e posteriormente desenvolvido e aplicado ao ensino de língua estrangeira por Canale e Swain (1980), Thomas (1981), Canale (1983), Bachman e Palmer (1996), Young (1997) e, finalmente, Celce-Murcia (2007) foi incorporado aos manuais didáticos de inglês como língua estrangeira da chamada abordagem comunicativa. Em nossa pesquisa, analisamos dois manuais didáticos – na totalidade de seus componentes – à luz do arcabouço teórico de competência comunicativa proposto por Celce-Murcia, e que contempla as competências sociocultural, linguística, formulaica, discursiva, interacional e estratégica. A pesquisa demonstrou que os manuais didáticos analisados praticamente ignoram questões ligadas à competência interacional e estratégica, enquanto abordam apenas parcialmente questões da competência sociocultural. As demais competências são abordadas, embora algumas ressalvas são também propostas nesta tese. Concluímos nosso trabalho com a percepção de que os manuais didáticos só conseguirão espelhar as teorias mais recentes de ensino de língua estrangeira quando professores, usuários finais do produto, se sensibilizarem para a importância de adquirirem conhecimentos aprofundados das pesquisas, tornando-se, assim, partícipes mais atuantes na relação entre pesquisadores, autores de material didático e editoras.

Palavras-chave: Competência comunicativa; abordagem comunicativa; Celce-Murcia; manuais didáticos de inglês como língua estrangeira.



### **Abstract**

*This doctoral research investigates how the construct of communicative competence, presented by Dell Hymes (1972) and later developed and applied to the teaching of foreign languages by Canale and Swain (1980), Thomas (1981), Canale (1983), Bachman and Palmer (1996), Young (1997) and Celce-Murcia (2007), was embraced by textbooks of English as a Foreign Language from the so called communicative approach. In this research, we have analyzed two textbook series – and all its components – under the light of the theoretical frame of communicative competence presented by Celce-Murcia, which includes sociocultural, linguistic, formulaic, discursive, interactional and strategic competence. The analysis demonstrated that the series virtually ignore issues related to interactional and strategic competence, while they only partially mention aspects related to the sociocultural competence. The other competences are covered, albeit not fully adequately, as we shall demonstrate. We conclude our work with the conviction that textbooks can only really mirror the most recent theories about the teaching of a foreign language once teachers – the final users of such publications – are sensitized to the relevance of acquiring thorough knowledge of the theories, thus becoming more active participants in the relation among researchers, textbook writers and publishing companies.*

*Keywords: Communicative competence; communicative approach; Celce-Murcia; EFL textbooks.*





## Lista de Figuras

Figura 1	<i>Approach, Design, Procedure</i> segundo Richards e Rodgers (1982, p. 155) .....	41
Figura 2	NAS <i>Departures</i> – lição 11 .....	67
Figura 3	NAS <i>Departures</i> – Plano de aula lição 11 – Introdução .....	68
Figura 4	NAS <i>Departure</i> – Plano de aula lição 11 – 1-2.....	69
Figura 5	NAS <i>Departures</i> – Plano de aula lição 10 – Introdução .....	69
Figura 6	NAS <i>Departure</i> – Plano de aula lição 11 – 3-7.....	71
Figura 7	NAS <i>Departure</i> – Plano de aula lição 11 – 8-10.....	72
Figura 8	NAS <i>Departure</i> – Plano de aula lição 11 – 11-13.....	73
Figura 9	NAS <i>Departure</i> – Plano de aula lição 11 – 14-19.....	74
Figura 10	O contínuo dedutivo-indutivo .....	86
Figura 11	Representação dos construtos de CC de Dell Hymes .....	115
Figura 1	Componentes da competência linguística segundo Bachman.....	145
Figura 2	O modelo da habilidade comunicativa de linguagem .....	150
Figura 3	Modelo de CC segundo Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995, p. 10).....	151
Figura 4	Modelo de CC segundo Celce-Murcia (2007, p. 573).....	152
Figura 5	New American Inside Out.....	175
Figura 6	New Headway.....	179
Figura 7	NH Vídeo <i>Intermediate</i> – Episódio 2 .....	192
Figura 8	NH <i>Advanced</i> – Unidade 7 .....	193
Figura 9	NAIO <i>Intermediate</i> – Unidade 11.....	195
Figura 10	NH <i>Intermediate</i> Unidade 2 .....	197
Figura 11	NH <i>Intermediate</i> – Unidade 6 .....	202
Figura 12	NAIO <i>Advanced</i> – Unidade 2.....	207
Figura 13	NH <i>Advanced</i> – Unidade 2 .....	210
Figura 14	NAIO CD-Rom <i>Beginners</i> – Unidade 7 .....	218
Figura 15	NH <i>Pre-Intermediate</i> – Unidade 11.....	219
Figura 16	NAIO <i>Upper-Intermediate</i> – Unidade 6 .....	224
Figura 17	NAIO <i>Upper-Intermediate</i> – Unidade 10 .....	227
Figura 18	NH <i>Upper-Intermediate</i> – Unidade 2.....	229
Figura 19	NAIO <i>Advanced</i> – Unidade 8.....	234

Figura 20	NAIO <i>Beginners</i> – Unidade 4 .....	239
Figura 21	NAIO <i>Pre-Intermediate</i> – Unidade 1.....	240

### **Lista de Quadros**

Quadro 1: Comparativo de conceituação entre Anthony, Richards e Rodgers e Kumaravadivelu.....	45
Quadro 2: Habilidades requeridas por diferentes aprendizes.....	92
Quadro 3: O método audiolingual e a abordagem comunicativa .....	103
Quadro 4: Comparativo entre diversos conceitos de competência .....	160
Quadro 5: Quadro resumo das questões balizadoras da análise dos MDs .....	174



### Lista de Abreviaturas

CC	Competência Comunicativa;
CCE	<i>Change in Contemporary English</i> , gramática de referência.
CCC	Conselho para Cooperação Cultural, órgão do Conselho Europeu;
CIC	<i>Cambridge International Corpus</i> ;
HCL	habilidade comunicativa de linguagem;
L1	primeira língua;
L2	segunda língua;
LE	língua estrangeira;
LGSWE	<i>Longman Grammar of Spoken and Written English</i> , gramática de referência.
LM	língua materna;
MD	manual didático;
NAIO	<i>New American Inside Out</i> (manual didático);
NAS	<i>New American Streamline</i> (manual didático);
NH	<i>New Headway</i> (manual didático);
nível-L	‘Nível Limiar’ (do inglês, <i>Threshold Level</i> ): refere-se a um conteúdo gramatical mínimo que se deve fornecer ao aprendiz antes de apresentar as unidades do conteúdo nocional.
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i> – abreviatura que abarca o ensino de inglês tanto como segunda língua, quanto como língua estrangeira.



## Lista de Gráficos

Gráfico 1	Competências analisadas – NAIIO .....	182
Gráfico 2	Competências analisadas – NH .....	183
Gráfico 3	NAIO: Competência Sociocultural.....	187
Gráfico 4	NA: Competência Sociocultural .....	187
Gráfico 5	NAIO: Competência Sociocultural – Estilística.....	188
Gráfico 6	NH: Competência Sociocultural – Estilística.....	189
Gráfico 7	NAIO: Competência Sociocultural – Cultura.....	203
Gráfico 8	NH: Competência Sociocultural – Cultura.....	204
Gráfico 9	NAIO: Competência Formulaica.....	215
Gráfico 10	NH: Competência Formulaica .....	216
Gráfico 11	NAIO: Competência Discursiva.....	222
Gráfico 12	NH: Competência Discursiva.....	223
Gráfico 13	NAIO: Competência Interacional .....	225
Gráfico 14	NH: Competência Interacional .....	226
Gráfico 15	NAIO: Competência Estratégica .....	232
Gráfico 16	NH: Competência Estratégica .....	233
Gráfico 17	Resumo de dados .....	235





## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>27</b>
<b>1. DO AUDIOLINGUALISMO À ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM RECORTE HISTÓRICO</b>	<b>37</b>
1.1. ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICAS	38
1.1.1. O pioneirismo de Edward Anthony	38
1.1.2. O guarda-chuva de Richards e Rodgers	39
1.1.3. Três é demais	42
1.2. O AUDIOLINGUALISMO	46
1.2.1. Os cinco slogans do audiolingualismo	50
1.2.2. Manuais didáticos do audiolingualismo	63
1.2.3. Críticas e controvérsias	74
1.3. UMA ERA PÓS-MÉTODO	84
1.3.1. Política de Estado por um currículo nocional/funcional	88
<b>2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA</b>	<b>107</b>
2.1. COMPETÊNCIA	107
2.2. COMUNICAÇÃO	109
2.3. UMA TEORIA FUNDADORA	110
2.3.1. A proposta de Dell Hymes	113
2.4. A PARTIR DE DELL HYMES	116
2.4.1. Competência comunicativa sob uma perspectiva sociolinguística	118
2.4.2. Teorias de habilidades básicas de comunicação	120
2.4.3. Teorias integradoras de competência comunicativa	124
2.4.4. O modelo de Canale e Swain	126
2.4.5. A competência pragmática de Thomas	132
2.4.6. A competência interacional de Young	139
2.4.7. A habilidade comunicativa de linguagem de Bachman e Palmer	144
2.4.8. O modelo pedagógico de Celce-Murcia	150
2.5. À GUIA DE CONCLUSÃO	159
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>163</b>
3.1. A SELEÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	166
3.2. OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS	167
<b>4. ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS</b>	<b>175</b>
4.1. MANUAL DIDÁTICO <i>NEW AMERICAN INSIDE OUT</i>	175
4.1.1. Autores	177

4.2. MANUAL DIDÁTICO <i>NEW HEADWAY</i>	178
<b>4.2.1. Autores</b>	<b>181</b>
4.3. ANÁLISE	182
<b>4.3.1. Questão 1</b>	<b>183</b>
<b>4.3.2. Questão 2</b>	<b>186</b>
<b>4.3.3. Questão 3</b>	<b>215</b>
<b>4.3.4. Questão 4</b>	<b>222</b>
<b>4.3.5. Questão 5</b>	<b>225</b>
<b>4.3.6. Questão 6</b>	<b>232</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>247</b>

## INTRODUÇÃO

“If one were to be guided solely by the publication in the field, one would be led to the conclusion that a revolution had swept through language classrooms all round the world, and that very little remained of what might be called ‘traditional’ classroom activities.” (NUNAN, 1987, p. 136)

A provocação de David Nunan que serve de epígrafe para nossa introdução se calca na distância existente entre pesquisas teóricas e a sua aplicação em sala de aula. Se por um lado professores de língua estrangeira alegam que os teóricos desconhecem a realidade de sala de aula, enfiados em bibliotecas e salas de estudo, por outro os pesquisadores lamentam a falta de leitura teórica por parte dos professores, interessados apenas em manuais de técnicas e atividades para aplicação imediata em suas aulas. O elo entre os dois é, quase sempre, o autor de material de ensino, que tem como desafio traduzir as conclusões das pesquisas dos teóricos em manuais didáticos para uso dos professores e aprendizes.

São enormes as dificuldades relacionadas ao trabalho de tradução de textos entre duas línguas e/ou culturas. No caso do autor de manuais didáticos, entretanto, parece-nos que o desafio é ainda maior, posto que o objeto com o qual trabalha não é nada menos do que o *conhecimento*. Traduzir conhecimento teórico, fruto de trabalhos e publicações de pesquisadores, não é tarefa corriqueira, e nos parece ingênuo supor que o resultado de tal processo de tradução, em se tratando de um manual didático, possa ser tomado como um mero reflexo das conclusões a que chegam os teóricos. Ali há também produção de conhecimento, mesmo que de outra natureza, a se compreender.

Um dos grandes desafios que o autor de manuais didáticos enfrenta está em conciliar os ditames das pesquisas e estudos mais recentes acerca do que venha a ser *língua e ensino/aprendizagem* com as expectativas dos usuários finais de seu produto – o professor e o aluno –, expectativas essas baseadas, quase sempre, em experiências passadas. Muitas vezes, a necessidade de conciliação se apresenta inviável, uma vez que os pressupostos, conceitos e objetos são muito distintos. Nesses casos, a escolha do autor, invariavelmente, pende para o lado do

professor. O fiel da balança na disputa é o quarto elemento envolvido na dinâmica: a editora que precisa vender a obra publicada, evidenciando um outro lado do manual didático: o de bem de consumo.

Coracini (1999, p. 20) nos lembra que as próprias editoras alegam que suas publicações são baseadas em pesquisas feitas junto a professores e alunos para detectar o que mais agrada, e, conseqüentemente, o que mais vende. A partir da definição daquilo que mais agrada, continua a autora, as editoras “vão buscar nas ‘novas’ teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto” (CORACINI, 1999, p. 21), mantendo a tradição e cultura do ensino de determinada região. Pennycook (1989, p. 609) também reforça tal noção, ao afirmar que a legitimação acadêmica de certos métodos é benéfica para as editoras. Assim, as editoras procuram teorias que tragam, sobretudo, mudanças aparentes, não muito distantes de materiais didáticos já publicados para atender a uma demanda dos usuários. Ou trabalham com uma vulgata das pesquisas mais recentes, simplificando e banalizando seus pressupostos e conceitos. No caso da investigação desta pesquisa, diríamos que expressões como ‘abordagem comunicativa’ e ‘competência comunicativa’ vendem<sup>1</sup>, e por isso são tão onipresentes em livros didáticos, particularmente nos de ensino de língua estrangeira. Mas isso não quer dizer que o conteúdo dos livros seja, de fato, comunicativo. Pinto e Pessoa assim alertam que

se, por um lado, os autores do livro didático defendem a abordagem comunicativa – o ensino/aprendizagem de línguas centrados nos interesses e motivações do aluno e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências – por outro, os exercícios de compreensão presentes no livro didático terminam se resumindo à simples repetição ou cópia (PINTO e PESSOA, 2009, p. 80).

Nosso trabalho tem como objetivo mais amplo compreender como o construto de competência comunicativa (CC) e os demais conceitos derivados desse construto fundador foram apropriados pelos manuais didáticos (MDs) de ensi-

---

<sup>1</sup> Pennycook (1989) cita Richards em artigo publicado em 1984 (*The Secret Life of Methods, TESOL Quarterly*, vol. 18) em que o autor argumenta que os termos ‘nocional-funcional’ e ‘comunicativo’ vendem.

no de língua estrangeira – inglês – da chamada abordagem comunicativa, descrevendo e analisando *se* e em que *grau de consistência* os manuais didáticos da chamada abordagem comunicativa abarcam os diversos construtos do conceito de competência comunicativa. De uma maneira geral, analisaremos a concepção de língua e de competência comunicativa que subjaz à estrutura dos manuais didáticos avaliados, e o perfil do falante de língua estrangeira que eles pretendem formar. Esta é, portanto, uma pesquisa de análise documental descritiva de manuais didáticos<sup>2</sup> de ensino de língua estrangeira – inglês – e de todos os seus componentes – Livro do Aprendiz, Livro do Professor, Livro de Exercícios, CD de áudio, CD-ROM, DVD, *website* de apoio.

Como objetivos específicos, a pesquisa irá investigar se os materiais didáticos: (i) apresentam distinção entre as variantes da língua falada e da língua escrita; (ii) apresentam a língua estrangeira em sua diversidade, seja ela regional, social, contextual, etária etc. tanto em seus componentes escritos quanto orais; (iii) contribuem para que o professor leve à sala de aula a sensibilização em relação à importância de aspectos socioculturais e pragmáticos no uso da língua; e (iv) contribuem para a formação de um falante não apenas bilíngue, mas também bicultural, como defende Agar (1997).

Nosso estudo se justifica pela importância do papel do manual didático no processo de ensino de língua estrangeira – inglês – em nosso país. Vários autores (CORACINI, 1999; ALMEIDA FILHO, 1994; KLEIMAN, 1990; PINTO e PESSOA, 2009; SOUZA, 1999; ALMEIDA FILHO E CONSOLO, 1990; BOLOGNINI, 1991) alertam para o fato de muitas vezes ser o livro didático a principal ou, muitas vezes, a única fonte de consulta e de leitura de professores e alunos. A desmistificação do livro didático é, pois, não só bem-vinda mas também necessária. Coracini denuncia que o “livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, (...) a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra” (CORACINI, 1999, p. 23). Quanto ao seu autor, “autoridade reconhecida, [que] carregaria, então, a aura da ver-

---

<sup>2</sup> Optamos pelo termo *manual didático* no lugar de *livro didático* por julgarmos reducionista este último, uma vez que a análise abrange, além de livros, mídias eletrônicas, vídeos, *websites* e CDs de áudio.

dade, da neutralidade, do saber” (idem, *ibidem*). Souza argumenta que a legitimidade de um livro didático encontra respaldo na crença de que nele estão verdades sacramentadas a serem reproduzidas pelo professor e assimiladas pelo aluno (SOUZA, 1999, p. 27). Vê-se portanto que o livro didático se apresenta como obra acabada, inquestionável tanto pelo professor – que passa a ser um mero condutor das verdades lá presentes – quanto pelo aluno – o receptáculo no qual se despejam as verdades. Esta tese pretende colaborar para desconstruir essa realidade.

Pretendemos com essa pesquisa lançar luz em relação à concepção de língua que serve como baliza para a elaboração de manuais didáticos da chamada abordagem comunicativa, para que professores, em especial, possam travar com o manual didático que utilizam uma relação dialógica de construção de sentidos e valores, interferindo mais ativamente em seu conteúdo e forma de apresentação do material a ser ensinado.

A epígrafe desta tese exprime nossa firme convicção de que professores devem se apropriar do conhecimento acerca dos avanços da área de ensino de línguas estrangeiras para poder “controlar as mudanças ao invés de sucumbir a elas. Eles podem auxiliar na orientação das mudanças ao invés de cegamente saltar a bordo do vagão mais recente [de modismos]”<sup>3</sup> (CHASTAIN, 1971, p. 1)<sup>4</sup>. Ao tornar o professor – usuário final do MD – mais crítico, ativo e atuante, contribui-se também, como advoga Clarke (1983, 1994, 2007, *passim*) com a diminuição do desnível existente entre o aclamado e respeitado teórico – que faz pesquisa e publica resultados ditando paradigmas a serem seguidos – e o humilde prático – que ocupa as salas de aula executando o que lhe é ditado.

Por meio de nossa pesquisa, pretendemos também colaborar com literatura especializada sobre análise do livro didático de ensino língua estrangeira, uma vez que é notória a falta de textos acadêmicos sobre o tema (PINTO e PESSOA, 2009, p. 81; CORACINI, 1999, p. 18).

Finalmente, mencionamos ainda a importância desta pesquisa no limiar do século XXI, quando a interação entre povos de diversas línguas inicia-se

---

<sup>3</sup> *By being up to date, he can assist in controlling change rather than succumb to it. He can assist in guiding the direction of change rather than blindly jump aboard the latest band wagon.*

<sup>4</sup> Todas as traduções de trechos de obras estrangeiras nesta tese são de nossa responsabilidade.

cada vez mais cedo na vida dos cidadãos, através, principalmente, das possibilidades abertas pela Internet com suas inúmeras redes sociais, e *sites* para trocas de vídeos, áudio e imagens. Se desde a época das grandes navegações o mundo vem se tornando cada vez menor, foram os últimos anos que levaram essa tendência a um patamar inimaginável para os comandantes das frotas dos séculos XV e XVI. Também agora, mais do que nunca, é frequente a interação entre pessoas de diferentes culturas que não têm como língua materna o idioma através do qual interagem. Instigantes questões culturais e de ensino emergem diante de tal situação. Esta tese, em sua conclusão, sugere alguns caminhos que podem ser desbravados para responder a tais questões.

A pesquisa que desenvolvemos tem base sociolinguística fundamentada no conceito de competência comunicativa introduzido por Dell Hymes (1972) e, posteriormente, expandido, reteorizado e aplicado ao contexto de ensino de língua estrangeira por diversos teóricos. Considerando nossos objetivos, o conceito fundador foi discutido e ampliado para incluir outras competências trabalhadas por outros teóricos, a saber:

- a. Competência estratégica por Canale e Swain (1980);
- b. Competência discursiva por Canale (1983);
- c. Competência pragmática por Jenny Thomas (1981);
- d. Competência interacional, por Richard Young (1997);
- e. Habilidade comunicativa de linguagem, por Bachman e Palmer (1996); e
- f. Competência formulaica e paralinguística, por Marianne Celce-Murcia (2007).

Há muito se demonstrou que a sociolinguística pode contribuir significativamente com o ensino de língua estrangeira. Wolfson (1989), na introdução de um livro inteiramente dedicado à relação entre o campo da sociolinguística e o ensino de inglês como língua estrangeira, destaca que

o ensino de uma segunda língua necessariamente envolve um grau de comunicação intercultural, que por sua vez incita questões relacionadas a regras sociais e valores culturais que poderiam de outra forma não surgir. (...) A língua, seja como meio, seja como objeto de estudo, é mais do que um sistema de sons, de unidades de

significado e sintaxe, mais do que simplesmente uma ferramenta para transmitir sentido. Antes de tudo, a língua é um comportamento social, e é sobre esse fato que a sociolinguística se debruça<sup>5</sup> (WOLFSON, 1989, p. 1).

Os avanços obtidos na área da sociolinguística nos últimos anos, entretanto, parecem-nos não ter influenciado profundamente no ensino de língua estrangeira, particularmente, no caso desta pesquisa, o ensino de inglês como língua estrangeira. Uma das razões para tal descompasso entre as evidências demonstradas em pesquisas e sua aplicação na realidade de sala de aula de línguas estrangeiras é a dificuldade em relação à maneira de se abordar questões culturais entre diferentes povos. De uma maneira geral, os manuais didáticos, de forma simplista, limitam-se a incluir em suas páginas textos relacionados a folclore e tradições nacionais dos países em que se fala inglês como língua nativa. Comumente encontramos lições versando sobre o *Halloween*, ou o Dia de Ação de Graças, ou ainda eventos mais regionais como o *Mardi Gras* de Nova Orleans, por exemplo. Entretanto, para a sociolinguística é outro o componente linguístico-cultural, como demonstraremos nesta tese. Trata-se de algo mais sutil, opaco, e daí decorre a dificuldade em se abordar o tema em sala de aula. Apesar das dificuldades, esta pesquisa objetiva mostrar a pertinência, ou ainda, a necessidade de se incluir questões socioculturais em programas de ensino de língua estrangeira sob o risco de se formar falantes com uma capacidade de interação em língua estrangeira limitada por fatores não linguísticos.

Dois critérios balizaram a escolha dos manuais didáticos analisados na pesquisa. Primeiramente, decidimos escolher publicações de uma das seis maiores editoras de livros didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: Pearson/Longman, Richmond Publishing, Heinle e Heinle, Macmillan, Oxford University Press e Cambridge University Press. Juntas, elas respondem

---

<sup>5</sup> *The teaching of a second language necessarily involves a degree of intercultural communication, and this in turn leads to questions concerning social rules and cultural values which might otherwise not arise. (...) Language, both as medium and subject of study, is more than a system of sounds, meaning units, and syntax, more than simply a tool for getting meaning across. More than anything else, language is social behavior, and it is upon this fact that sociolinguistics is predicated.*



pelo fornecimento de praticamente a totalidade do material didático de ensino de língua inglesa em cursos livres<sup>6</sup> no país<sup>7</sup>.

O segundo critério para escolha do material a ser analisado foi o fato de necessariamente ser adotado por dois institutos de língua inglesa mais tradicionais de Brasília, tidos como referência em todo o país: a Cultura Inglesa e o Centro Binacional Casa Thomas Jefferson. Essas duas instituições são as mais tradicionais no ensino de língua inglesa no país, legitimadas respectivamente pelo Conselho Britânico e pela Sessão Cultural da Embaixada Americana. São instituições que estimulam a formação continuada de seus professores, dando-lhes condições mais adequadas para desenvolvimento do trabalho.

Ademais, esse critério nos possibilitou que analisássemos um manual didático baseado no inglês britânico – *New Headway*, de Liz e John Soars, publicado pela Editora Oxford – e um no inglês americano – *New American Inside Out*, de Sue Kay e Vaughan Jones, publicado pela Macmillan.

Faz-se necessário destacar que não julgamos ser o manual didático o elemento mais importante em um ambiente de ensino e aprendizagem. Tal título cabe, inatacavelmente, ao professor. Entretanto, diante da reverência com que os MDs são tratados, e de sua onipresença em salas de aula de línguas estrangeiras por todo o país, é também inegável a relevância de pesquisas a respeito da qualidade do material que é, simultaneamente, norteador de práticas de ensino e fonte de estudo e referência. Concordamos com Kumaravadivelu (2006, loc. 121) que uma análise de MD mostra como o ensino seria realizado pelo livro, e não pelo professor, mas ressaltamos que um bom MD pode ajudar um bom professor a fazer seu trabalho com mais qualidade.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas:

---

<sup>6</sup> Convencionou-se denominar *cursos livres* as instituições que trabalham com alguma forma de ensino não escolar no Brasil. *Cursos livres* englobam não somente cursos de idiomas, mas também de música, de práticas desportivas etc., desde que fora do chamado ensino regular - fundamental, médio e superior.

<sup>7</sup> Desconsiderando-se aqueles cursos livres que elaboram o próprio material didático.

- I. Definição dos critérios de análise dos manuais didáticos a partir do modelo de competência comunicativa postulado por Celce-Murcia (2007) descrito no capítulo teórico;
- II. Seleção dos manuais didáticos que comporão o corpus da pesquisa;
- III. Exploração e análise de cada um dos componentes dos manuais didáticos selecionados segundo os critérios definidos na Etapa I;
- IV. Tabulação de dados em uma planilha eletrônica com classificação em cada um dos campos de análise;
- V. Análise e interpretação dos dados.

O modelo de Celce-Murcia, em sua versão de 2007, foi selecionado como parâmetro de análise por ter apresentado a proposta mais abrangente na literatura pertinente, trabalhando argumentos apresentados pelas teorias que o precederam. Também influenciou na escolha desse modelo o fato de sua proposta de competência comunicativa ser explicitamente voltada para o ensino de segunda língua/língua estrangeira (L2/LE). Praticamente todos os componentes de seu arcabouço são contemplados nas questões norteadoras da análise – as competências discursiva, formulaica, interacional, sociocultural e estratégica. A competência linguística não foi incluída na coleta de dados, por se tratar do conteúdo tradicionalmente preponderante nos MDs. As questões foram elaboradas evitando a abstração excessiva em relação aos construtos das várias competências abordadas, com o propósito de torná-las efetivamente passíveis de serem respondidas.

Na etapa II, seguimos critérios objetivos e práticos para a escolha do material a ser analisado. Através de contato com representantes das editoras, o material solicitado para análise foi disponibilizado imediatamente.

Na etapa III, foi feita uma avaliação minuciosa dos componentes do manual didático, e um banco de dados foi criado com pontos pertinentes para a análise proposta. Os dados selecionados foram categorizados em relação aos componentes e subcomponentes de competência comunicativa que fundamentaram a elaboração das questões balizadores da pesquisa.

Na etapa IV, foi feita uma tabulação para organização de gráficos e tabelas que dão suporte à análise. Cada um dos dados coletados, já categorizados de acordo com os critérios descritos acima, foi classificado como adequado, quando

contribuía para o desenvolvimento da competência comunicativa; como não adequado, quando prejudicava tal desenvolvimento; ou como dúbio, quando apresentava informações contraditórias a respeito da competência comunicativa.

Na etapa V, procedeu-se à análise e interpretação do material coletado. Essa etapa ocorreu concomitantemente à redação do Capítulo 4, e pudemos fazer uma reavaliação da classificação de alguns dados coletados, levando em consideração pontos que passaram despercebidos na coleta original.

Esta tese está organizada em quatro Capítulos além da Introdução, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas.

No Capítulo 1, apresentamos um recorte histórico do ensino de língua estrangeira nos anos 40 e 50 do século passado, objetivando explicitar o cenário no qual o conceito de competência comunicativa veio à luz e, posteriormente, foi adaptado para a realidade do ensino de segunda língua/língua estrangeira. Após uma breve discussão em relação a conceitos utilizados ao longo do capítulo – método, abordagem e técnica –, descrevemos o histórico de ascensão do método audiolingual – predecessor da abordagem comunicativa – e suas características principais. Apresentamos, ainda, uma análise crítica detalhada de uma unidade típica de manuais didáticos que seguem o audiolingualismo, e em seguida apresentamos as diversas críticas que a metodologia de ensino recebeu antes de ser praticamente substituída pela abordagem comunicativa. Ainda no mesmo Capítulo, registramos como se deu o advento da abordagem comunicativa.

No Capítulo 2, fazemos uma revisão da literatura concernente ao conceito de competência comunicativa, introduzido por Dell Hymes (1972), e, posteriormente, expandido e aplicado ao ensino de segunda língua/língua estrangeira por Canale e Swain (1980), Thomas (1981), Canale (1983), Bachman e Palmer (1996), Young (1997) e, finalmente, Celce-Murcia (2007). As diversas concepções de competência – estratégica, pragmática, interacional, discursiva, formulaica e paralinguística – são sintetizadas em um quadro comparativo onde poder-se-á perceber como os conceitos apresentados por estudiosos se desdobram em trabalhos subsequentes.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia da pesquisa, explicitando e justificando as questões que serviram de balizas para a análise dos MDs. A pri-

meira questão é geral e refere-se à explicitação do conceito de língua/linguagem e ensino/aprendizagem por parte do autor do MD. As demais questões propostas referem-se a componentes do modelo de Competência Comunicativa apresentado por Celce-Murcia (2007) fruto de amadurecimento da proposta apresentada pela mesma autora e outros colaboradores doze anos antes (CELCE-MURCIA, *et al.*, 1995).

No Capítulo 4, trazemos a descrição e análise dos manuais didáticos selecionados, com a interpretação acerca dos dados coletados durante a análise. Cada uma das oito questões elaboradas para balizarem a análise é abordada em separado, e considerações acerca de cada um dos manuais analisados são apresentadas em paralelo.

Nas considerações finais, traçamos algumas observações gerais sobre os MDs analisados e refletimos acerca das críticas dirigidas aos tradicionais modelos de competência comunicativa. Finalizamos propondo algumas questões que podem ser pesquisadas em trabalhos futuros.

## 1. DO AUDIOLINGUALISMO À ABORDAGEM COMUNICATIVA: UM RECORTE HISTÓRICO

“All starting-points are arbitrary, but some are more convenient than others.” (HOWATT, 1987, p. 15.)

Com o intuito de contextualizar e estabelecer o cenário no qual ocorreram o aparecimento e a adoção da abordagem comunicativa pela comunidade acadêmica, apresentamos neste Capítulo um recorte histórico da situação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua a partir de meados do século XX. O objetivo não é, portanto, fazer uma descrição exaustiva de abordagens e metodologias passadas, mas apresentar os fundamentos da teoria vigente quando do desenvolvimento da abordagem comunicativa.

Esse recorte histórico se justifica por duas razões. Primeiramente, e talvez de maior relevância, desejamos estabelecer o panorama em que se encontravam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no momento em que a abordagem comunicativa começa a atrair adeptos e a ser difundida em congressos e periódicos. Pareceu-nos relevante esclarecer qual era o *status quo* que seria substituído pela nova proposta de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, desenvolveremos a afirmativa de Kumaravadivelu de que foi “apenas durante a segunda metade do século XX, com o advento do audiolingualismo, que a profissão de ensino de línguas entrou decididamente em uma fase sistemática balizada por teorias” (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. <sup>8</sup> 86-91).

Iniciamos nossa discussão com a distinção entre método, abordagem e técnica, termos presentes nos estudos de aprendizado e aquisição de línguas desde os anos 1960.

---

<sup>8</sup> Nas referências de livros eletrônicos, a numeração indicada refere-se às *posições* dos trechos citados. Os livros eletrônicos não possuem páginas pré-definidas, uma vez que a paginação depende do tamanho da tela do leitor eletrônico e também do tamanho da fonte, que pode ser personalizado pelo usuário. Criou-se, então, o conceito de ‘posição’ (*location*), que independe dos fatores mencionados.

## 1.1. ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICAS

### 1.1.1. O pioneirismo de Edward Anthony

Estudiosos concordam que coube ao linguista aplicado estadunidense Edward Anthony (1963), a primeira tentativa mais elaborada de se estabelecer termos específicos para definir e diferenciar (i) conceitos filosóficos acerca do que é língua e de como a aprendemos, (ii) da maneira em que tais conceitos são traduzidos em balizas de ensino e, finalmente, (iii) da efetiva implementação de tais balizas em sala de aula. O autor propôs uma organização hierárquica tripartite, na qual (iii) *técnicas* evidenciam um (ii) *método* que é coerente com uma (i) *abordagem*.

Segundo ele, uma *abordagem* seria um “conjunto de pressupostos correlatos que lidam com a natureza das línguas e com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas”<sup>9</sup> (ANTHONY, 1963, p. 63). Nesse sentido, a abordagem determina um ponto de vista, uma filosofia, uma profissão de fé, algo em que se acredita, sem necessariamente poder se provar. Uma abordagem seria, então, irrefutável em si mesma, a não ser na efetividade dos métodos que dela derivam. Abordagem apresentaria, enfim, características axiomáticas.

*Método*, por sua vez, é procedimental. Trata-se de um plano geral para a apresentação sistemática do material linguístico, no qual nenhuma das partes contradiz uma certa abordagem. Uma abordagem, portanto, pode produzir diversos métodos, mas um método coaduna-se com apenas uma abordagem. Como fatores que podem influenciar a escolha de um determinado método para ensino de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), podemos mencionar a idade e o objetivo dos aprendizes, sua língua materna, sua bagagem cultural, dentre outros (ANTHONY, 1963).

Finalmente, *técnicas* referem-se ao que efetivamente ocorre na sala de aula; “um truque, estratagema ou artifício específico usado para atingir um obje-

---

<sup>9</sup> *I view an approach – any approach – as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning.*

tivo imediato”<sup>10</sup> (ANTHONY, 1963, p. 66). As *técnicas* são coerentes com um *método*, e por consequência também harmonizam com determinada *abordagem*. Se a abordagem é axiomática e o método é procedimental, as técnicas são implementacionais. Mais subjetivas, as técnicas espelham características do professor, sua criatividade, a composição da sala e as relações que cercam o ambiente de aprendizagem. Um mesmo professor, por exemplo, pode adotar técnicas diferentes com diferentes grupos de aprendizes para atingir o mesmo objetivo; ou, ainda, um mesmo grupo de alunos pode precisar ser abordado com técnicas alternativas, se uma delas não se prova efetiva para alcançar os objetivos desejados.

O objetivo de Anthony ao definir tais termos, segundo ele mesmo esclarece em seu texto, seria o de estabelecer parâmetros comuns para poder comparar as distinções entre as diferentes visões de linguagem e de aprendizagem, em um meio no qual se

falava e escrevia sobre abordagem aural e método audiolingual; abordagem da tradução; método direto e método de mímica-e-memorização; técnicas de prática de padrões; método gramatical; e até mesmo o método natural ou ‘da natureza’ da pedagogia da linguagem<sup>11</sup> (ANTHONY, 1963, p. 63).

Anthony sugeria homogeneizar a terminologia para se poder discutir e refletir sobre a heterogeneidade das distintas lógicas fundadoras dos diferentes modos de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

### 1.1.2. O guarda-chuva de Richards e Rodgers

Ao longo das décadas seguintes, as definições propostas por Anthony (1963) não foram alvo de significativa discordância (BROWN, 2002, p. 9). Entretanto, o próprio autor admitia em seu texto que modificações e refinamentos eram possíveis e até desejáveis (ANTHONY, 1963, p. 63). Kumaravadivelu (2006) sustenta que o quadro proposto por Anthony carecia de um delineamento mais claro da distinção entre abordagem e método, de um lado, e entre método e técni-

---

<sup>10</sup> *It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective.*

<sup>11</sup> *We talk and write of the aural approach and the audio-lingual method; the translation approach; the direct method and the mimic-and-memorize method; pattern practice techniques; grammar method; and even the natural or ‘nature’ method of language pedagogy.*

cas, de outro. Segundo esse autor, “a maneira como abordagem e método são utilizados indistintamente na literatura de ensino de L2 é testemunho dos limites nebulosos entre os dois [termos]”<sup>12</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. 1273-1277), ecoando nessas palavras a crítica de Pennycook (1989, p. 602) a respeito da falta de consonância e coerência conceitual em relação aos termos utilizados pela comunidade acadêmica. Esse último teórico chega a afirmar que a dominância da noção de ‘método’ na área de ensino de línguas reduz ao invés de aumentar a compreensão do que seja ensino de língua (PENNYCOOK, 1989, p. 597).

Após quase duas décadas, Richards e Rodgers (1982)<sup>13</sup> propuseram uma expansão dos conceitos propostos por Anthony (1963). Para os dois linguistas, “a proposta original de Anthony tem a vantagem da simplicidade e abrangência e é útil para distinguir a relação entre os princípios teóricos e as práticas que deles derivam”<sup>14</sup> (RICHARDS e RODGERS, 1999, p. 16). Entretanto, prosseguem os autores, a conceituação peca por negligenciar a natureza do método em si. Richards e Rogers (1999) defendem que é relevante incluir no construto de *método* proposto por Anthony (1963) o papel do professor e do aprendiz, além da forma em que o material instrucional deve ser elaborado e sua função no processo de ensino. A proposta elaborada pelos autores expande especialmente o que, na proposta original, foi denominado *método* e *técnicas*, que passam a ser identificados como *design* e *procedimentos*, respectivamente. A definição de *abordagem* permanece praticamente inalterada em relação à proposta original, limitando-se os autores a explicitar diferentes teorias de linguagem – estruturalismo, funcionalismo e interacionalismo – e teorias de ensino-aprendizagem que sustentam diferentes abordagens.

O construto denominado *design* por Richards e Rodgers (1999, p. 20) refere-se ao desenho de um “sistema instrucional”, que inclui os objetivos, a ma-

---

<sup>12</sup> *The way approach and method are used interchangeably in some of the literature on L2 teaching testifies to the blurred boundaries between the two.*

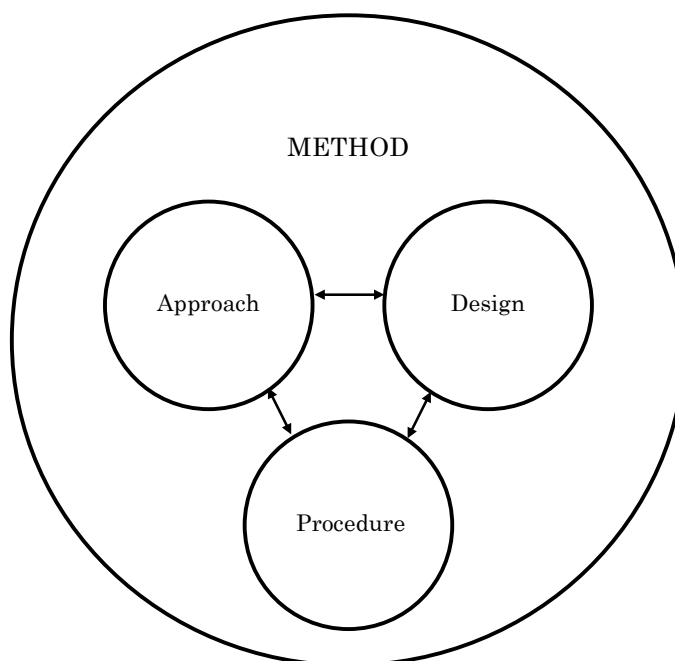
<sup>13</sup> O artigo de Richard e Rodgers foi republicado em Richards (1985) e expandido em Richard e Rodgers (1999).

<sup>14</sup> (...) *Anthony’s original proposal has the advantage of simplicity and comprehensiveness and serves as a useful way of distinguishing the relationship between underlying theoretical principles and the practices derived from them(...).*



neira como o conteúdo é selecionado e organizado, os tipos de atividades de aprendizagem e de ensino e, finalmente, os papéis dos professores, dos aprendizes e do material didático.

O último nível da organização proposta é chamado de *procedimento*. Segundo os autores, trata-se das técnicas (termo utilizado por Anthony (1963)), práticas e comportamentos adotados pelo professor em situações momentâneas em sala de aula. Em suma, são as ações que efetivamente exprimem a abordagem e o *design* de um método. Richards e Rodgers (1999) apresentam três dimensões para os procedimentos. A primeira diz respeito a atividades utilizadas para apresentar itens linguísticos e para esclarecer qualquer aspecto da língua ensinada. A segunda refere-se ao modo como as atividades são desenvolvidas para praticar a língua. Finalmente, a terceira dimensão trata da maneira como os professores dão *feedback* aos aprendizes em relação à forma e conteúdo de sua produção. As três dimensões constituem, grosso modo, a apresentação, a prática e o *feedback* em sala de aula.



**Figura 1** *Approach, Design, Procedure* segundo Richards e Rodgers (1982, p. 155)

Com a nova proposta, portanto, “um método é teoricamente relacionado a uma abordagem, organizacionalmente determinado por um *design* e pragmati-

camente realizado em um procedimento”<sup>15</sup> (RICHARDS e RODGERS, 1999, p. 16), como esquematizado pelos autores na Figura 1 reproduzida anteriormente.

### 1.1.3. Três é demais

Apesar de reconhecer que o sistema tripartite elaborado por Richards e Rodgers (1999) é mais amplo e abrangente do que o quadro original proposto por Anthony (1963), Kumaravadivelu (2006) defende que ele é também redundante e apresenta uma sobreposição de conceitos. Segundo o autor, a delimitação entre abordagem e *design* é “obscura porque as definições operacionais de ambos relacionam-se com pressupostos teóricos que na realidade pertencem ao campo da abordagem”<sup>16</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. 1297-1301). Utilizando uma citação do texto original de Anthony (1963), Kumaravadivelu (2006, loc. 1330-1333) insiste que a distinção tripartite não logrou êxito em “reduzir um pouco a confusão terminológica no campo do ensino de línguas”<sup>17</sup> (ANTHONY, 1963, p. 67).

Klippel (2000) também encontra problemas no quadro apresentado por Richards e Rodgers (1999), uma vez que ao menos parte da informação das três dimensões tem que ser inferida, pois os teóricos que propõem um método nem sempre “proporcionam arcabouços abrangentes da teoria subjacente nem de todas as áreas de prática”<sup>18</sup> (KLIPPEL, 2000, loc. 25169-25176). Os próprios autores admitem tal inconveniente, quando, na tentativa de explicitar as três dimensões em cada um dos principais métodos de ensino de línguas, frequentemente

terão que inferir daquilo que os proponentes de métodos escreveram para determinar com precisão quais critérios são utilizados para as atividades de ensino, quais alegações são feitas a respeito da teoria de aprendizagem, quais tipos de currículos são utilizados etc.<sup>19</sup> (RICHARDS e RODGERS, 1999, p. 29).

---

<sup>15</sup> *Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure.*

<sup>16</sup> *The boundary between approach and design is blurred here because the operational definitions of both relate to theoretical assumptions that actually belong to the realm of approach.*

<sup>17</sup> *It is to be hoped that the use of the three terms technique, method, and approach (...) will serve to lessen a little the terminological confusion in the language-teaching field.*

<sup>18</sup> *(...) proponents of each method do not always provide comprehensive outlines for the underlying theory and for all areas of practice.*

<sup>19</sup> *(...) we will often have to infer from what method developers have written in order to determine precisely what criteria are being used for teaching activities, what claims are being made about*

A dificuldade, contudo, parece ser irrelevante para os linguistas, que levam sua empreitada a termo. O resultado, critica Pennycook (1989), é impingir ao leitor um certo desconforto em relação às tentativas de enquadrar conceitos díspares sob uma mesma rubrica.

Ao aprofundar sua reflexão a respeito de cada um dos vértices da tríade proposta por Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1999), Kumaravadivelu (2006) sintetiza que a primeira dimensão – abordagem – refere-se a princípios provenientes de vários campos do saber – linguística, psicologia, sociologia, antropologia, ciências da informação, análise conversacional, análise do discurso – que governam o ensino e aprendizagem de línguas. A segunda parte da tríade – método ou *design* – pode ser vista como parte da primeira, pois “podemos pensar em princípios de elaboração de currículos, princípios de produção de material, princípios de avaliação etc.”<sup>20</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. 1331-1334). A terceira parte – técnicas ou procedimentos – refere-se às estratégias executadas em sala de aula. A partir dessa lógica, o autor propõe uma simplificação do quadro para uma divisão binária, entre *princípios* e *procedimentos*, na qual o termo *procedimentos* se refere ao que já havia sido definido por Richards e Rodgers (1999), enquanto *princípios* seria

operacionalmente definido como um conjunto de percepções derivadas da linguística teórica e aplicada, da psicologia cognitiva, das ciências da informação e de outras disciplinas afins que possam fornecer subsídios teóricos para o estudo de aprendizagem, planejamento e ensino de línguas. O termo, portanto, engloba não apenas os pressupostos teóricos que regem aprendizagem e ensino de línguas, mas também os que regem a elaboração de currículos, a produção de materiais e medidas de avaliação.<sup>21</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. 1334-1341).

---

*learning theory, what type of syllabus is being employed, and so on.*

<sup>20</sup> (...) we can, by all means, think of principles of syllabus design, principals of materials production, principles of evaluation, and so forth.

<sup>21</sup> The term, principles, may be operationally defined as a set of insights derived from theoretical and applied linguistics, cognitive psychology, information sciences, and other allied disciplines that may provide theoretical bases for the study of language learning, language planning, and language teaching. The term thus includes not only the theoretical assumptions governing language learning and teaching but also those governing syllabus design, materials production, and evaluation measures.

Interessante observar que, ao avaliarem a proposta original de Anthony (1963), Rodgers e Richards (1999, p. 16) destacam que o trabalho é “útil para distinguir a relação entre os princípios teóricos e as práticas que deles derivam”<sup>14</sup>. De certa forma, os autores já apontavam a possibilidade de se abordar o tema com uma lógica binária, em lugar da tripartite que, a despeito da crítica que expressaram, mantiveram – ainda que com uma maior abrangência.

Abrimos um parêntese para lembrar que Clarke (1983) considera prejudicial a distinção entre abordagem, método e técnicas. Afirma o autor que

abordagem, ao limitar nossa perspectiva da aprendizagem e ensino de línguas, funciona como um tampão que dificulta, ao invés de estimular o crescimento profissional. Método é tão vago que significa praticamente tudo que alguém quer que signifique, resultando que, de fato, não significa coisa alguma. E técnica, ao dar a impressão que atividades de ensino podem ser compreendidas como abstrações separadas do contexto nas quais ocorrem, obscurece o fato de que a prática em sala de aula é uma interação dinâmica de vários sistemas.<sup>22</sup> (CLARKE, 1983, p. 111).

Clarke não apresenta, na realidade, uma teoria em substituição àquela que critica pois o que defende é que a área de ensino de ensino de L2/LE só tem a perder ao criar tais divisões, que seriam contraproducentes. Em textos (CLARKE, 1994, 2007; CLARKE e SILBERSTEIN, 1988) nos quais o autor defende que distinções entre o ‘linguista’, o ‘linguista aplicado’, o ‘pesquisador’ e o ‘professor’ são prejudiciais para a área, as divisões como as propostas por Anthony (1963), Richards e Rodgers (1999) e Kumaravadivelu (2006), afirma Clarke, só contribuem para associar cada um dos conceitos com um (ou mais) dos profissionais listados acima.

Apresentamos a seguir um quadro sintético comparativo entre os modelos propostos por Anthony, Richards e Rodgers e Kumaravadivelu.

---

<sup>22</sup> *Approach, by limiting our perspective of language learning and teaching, serves as a blinder which hampers, rather than encourages, professional growth. Method is so vague that it means just about anything that anyone wants it to mean, with the result that, in fact, it means nothing. And technique, by giving the impression that teaching activities can be understood as abstractions separate from the context in which they occur, obscures the fact that classroom practice is a dynamic interaction of diverse systems.*

**Quadro 1: Comparativo de conceituação entre Anthony, Richards e Rodgers e Kumaravadivelu**

	Abordagem	Método	Técnicas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pressupostos correlatos que se referem à natureza das línguas e do ensino/aprendizagem de línguas;</li> <li>○ axiomática;</li> <li>○ determina um ponto de vista, uma filosofia, uma profissão de fé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ plano geral para apresentação sistemática do material linguístico;</li> <li>○ procedimental;</li> <li>○ coerente com determinada abordagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ artifícios utilizados em sala de aula para atingir determinado objetivo;</li> <li>○ implementacionais;</li> <li>○ subjetivas;</li> <li>○ espelham um método e harmonizam com a abordagem.</li> </ul>
	Método		
	Abordagem	<i>Design</i>	Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ determinada de acordo com teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ‘sistema instrucional’ que inclui objetivos, seleção e organização do conteúdo, tipos de atividades de aprendizagem e de ensino, papéis dos professores, dos aprendizes e do material didático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ técnicas, práticas e comportamentos do professor;</li> <li>○ atividades de apresentação, prática e feedback</li> </ul>
	Princípios		Procedimentos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ percepções derivadas da linguística teórica e aplicada, da psicologia cognitiva e de disciplinas afins que fornecem os pressupostos teóricos que regem o ensino e aprendizagem de línguas, bem como a elaboração de currículos, produção de matérias e medidas de avaliação;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ estratégias de ensino em sala de aula adotadas/adaptadas pelo professor para atingir objetivos de ensino/aprendizagem</li> </ul>

Apesar da relevância da distinção entre esses termos, não nos parecem definitivas as pesquisas acerca do tema, uma vez que a literatura ainda demonstra que são noções opacas, ambíguas, que nem sempre esclarecem significados, particularmente na chamada era do pós-método, denominação do período que procedeu ao audiolingualismo. Portanto, as noções apresentadas nessa seção podem produzir divisões que ocultam todo o processo envolvido na definição dos

termos analisados. Julgamos que são questões que ainda carecem de estudos mais aprofundados.<sup>23</sup>

## 1.2. O AUDIOLINGUALISMO

Historicamente, o ensino de LE/L2 oscila entre diferentes ênfases ou abordagens que, a cada período, parecem ser as mais sensatas ou lógicas para um aprendizado eficaz e objetivo. No momento das mudanças, geralmente a abordagem emergente se esforça em negar a validade de sua predecessora, antes de ter sua validade negada pela seguinte, o que levou Prator (1991) a caracterizar tais movimentos como uma “violenta oscilação do pêndulo” (p. 11).

Nesta seção, dedicamo-nos a descrever e analisar o *modus operandi* da abordagem audiolingual ou audiolingualismo, largamente adotado no ensino de LE/L2 tanto na Europa, como nas Américas, até ser, de certo modo, quase que subitamente substituída por abordagens diversas.

Enquanto os métodos tradicionais da primeira metade do século XX – o método direto e o método gramática-tradução – foram desenvolvidos em escolas europeias, as origens do audiolingualismo estão no ‘Método do Exército’ do programa de línguas desenvolvido pelo exército americano durante a II Guerra Mundial (STERN, 2003, p. 463). Dentre os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do novo método, estão a nova tecnologia dos laboratórios de linguagem, o desenvolvimento da linguística comparativa e um financiamento considerável para apoiar a pesquisa em linguagem nos EUA, o que resultou no *National Defense Education Act*<sup>24</sup> em 1957 (CHASTAIN, 1971; STERN, 2003). Moulton explica que o início da II Guerra Mundial, ou “particularmente, o ataque Japonês à base americana em Pearl Harbor, no dia 7 de dezembro de 1941, decretou

---

<sup>23</sup> Ao longo deste Capítulo, em traduções de citações, manteve-se o termo utilizado por cada autor citado. Portanto, não será incomum uma citação se referir a *método*, e o comentário subsequente tratar o mesmo fenômeno como *abordagem*. O respeito à escolha lexical do autor citado ilustra o uso indiscriminado dos dois termos, como anotou Kumaravadivelu (2006) e, de certa forma, a importância do alerta que nos faz Clarke (1983, 1994, 2007).

<sup>24</sup> Ato Nacional em Defesa da Educação.

o término abrupto do isolacionismo linguístico [americano]”<sup>25</sup> (MOULTON, 1963, p. 84). Até então, o cidadão estadunidense médio não percebia nenhuma necessidade de travar contato com culturas ou países estrangeiros seja através da língua, ou de qualquer outra forma (MOULTON, 1963; CHASTAIN, 1971; BROWN, 1994; KRAMSCH, 1986). Com a guerra, entretanto, as forças armadas perceberam rapidamente que seus soldados seriam enviados a várias partes do mundo e teriam que se comunicar em línguas cujos nomes eles sequer conheciam.

As necessidades específicas dos soldados americanos em campos de batalha em diferentes cidades europeias foram determinantes no estabelecimento dos paradigmas da nova forma de ensinar que estava sendo articulada. As aptidões linguísticas fundamentais se tornariam o ouvir e o falar, embora não se descurassem do ensino e aprendizagem do ler e escrever. Essas habilidades, contudo, deveriam ser ensinadas apenas após um certo domínio daquelas.

Moulton (1963) reconhece, entretanto, que as forças armadas norte-americanas não foram as primeiras a detectar a necessidade de formar cidadãos familiarizados com uma vasta variedade de línguas. O *American Council of Learned Societies*<sup>26</sup> estabeleceu, em 1941, um Programa Intensivo de Línguas, incentivado por seu secretário executivo, Mortimer Graves (MOULTON, 1963, p. 84). Pela primeira vez, o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem foi precedido por uma análise linguística sistemática de cada língua a ser ensinada e da preparação de material de ensino baseado em tal análise. Também inédita foi a convocação de linguistas para executar tal tarefa. No final de 1942, já estavam em funcionamento “nada menos do que 56 cursos, em 26 línguas, ofertados por 18 universidades, envolvendo um total de aproximadamente 700 alunos”<sup>27</sup> (MOULTON, 1963, p. 85). Portanto, quando as forças armadas norte-americanas perceberam a necessidade de um tipo de capacitação em línguas para seus soldados, foi no Programa Intensivo de Línguas que encontraram o

---

<sup>25</sup> *The outbreak of World War II in 1939 and, more particularly, the Japanese attack on Pearl Harbor on December 7, 1941, brought an abrupt end to this linguistic isolationism.*

<sup>26</sup> Conselho Americano de Sociedades Científicas.

<sup>27</sup> *By the following summer there were in operation no less than 56 courses, in 26 languages, at 18 universities, involving a total of some 700 students.*

modelo que procuravam. O Programa e as Forças Armadas estabeleceram uma parceria que eventualmente envolveu a participação de praticamente todos os linguistas que trabalhavam nos Estados Unidos.

No ano de 1942, Bloomfield publica seu seminal *Outline guide for the study of foreign languages*, também considerado por Stern (2003, p. 463) como fundamental para estabelecer as bases do audiolingualismo. O guia estabelecia a maneira como o aprendiz deveria aprender uma língua para a qual não havia manuais didáticos disponíveis. Outras publicações teóricas seguiram – Moulton (1963) menciona autores como Bernard Bloch, George L. Trager e Robert A. Hall, Jr. – além da crescente publicação de materiais didáticos (dicionários, lista de expressões, cursos completos), nos quais era patente a convergência de parâmetros linguísticos e concepções de aprendizagem de línguas pelos autores da época. O que estava sendo proposto, contudo, diferia amplamente do que era prevalente nas instituições de ensino de então. Uma nova forma de ensinar idiomas já era evidente, face aos interesses e necessidades da sociedade americana.

O audiolingualismo se apresentou como alternativa inovadora para o ensino de línguas estrangeiras após uma tradição de ensino em voga até a década de 1950<sup>28</sup>, que se baseava, largamente, no Método Gramática-Tradução e no Método de Leitura, ambos com enorme ênfase no desenvolvimento da habilidade leitora. Segundo os preceitos defendidos pelos dois métodos, se o aprendiz mostrasse capacidade de traduzir textos da língua estrangeira para a materna e também conseguisse verter frases especialmente selecionadas da língua materna para a estrangeira, considerava-se que ele havia aprendido a língua (CHASTAIN, 1971). Além da prática de traduzir textos, os estudantes também eram solicitados a expor regras<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Cumpre esclarecer que as ‘novidades’ sempre demoraram mais para chegar ao Brasil. Paiva (2009b, p. 327) explica que os primeiros métodos do audiolingualismo só vieram a chegar no país no início dos anos 70, e por um bom tempo conviveram com o método gramática e tradução e o método direto.

<sup>29</sup> Chastain (1971) narra situação em que observava uma aula de espanhol como língua estrangeira. Após uma aprendiz ter pronunciado incorretamente uma palavra, e permanecido em silêncio sem saber como corrigir, a professora solicitou que ela copiasse as regras de acentuação em espanhol cinquenta vezes.



Durante todo o processo de aprendizagem, havia constante comparação entre a língua materna e a língua que estava sendo aprendida. O objetivo final do ensino de uma língua estrangeira era converter uma língua em outra. Não havia intenção alguma em capacitar o aluno a se comunicar na língua aprendida, por isso não havia oportunidades para ouvir ou falar a língua. Isso explica em parte por que a abordagem essencialmente estruturada sob bases da língua oral – o audiolingualismo – foi rapidamente aceita e adotada a partir do final da década de 40 e início da década de 50 (SEAL, 1991). Rivers (1974) analisa diversas fontes entre as quais anais de congressos, publicações, periódicos e artigos de diferentes autores<sup>30</sup> e conclui que havia “um notável grau de convergência de opiniões, indicando que os líderes do movimento audiolingual têm uma ideia muito clara dos objetivos, princípios e procedimentos que advogam em conjunto” (RIVERS, 1974, p. 20).

A nova abordagem foi considerada como aquela que “produziria usuários da língua, e não apenas aprendizes da língua”<sup>31</sup> como relata Seal (1991, p. 297). O pesquisador observa, entretanto, que o tempo cuidou em mostrar que esse objetivo não seria atingido.

Rivers (1981) comenta que o primeiro termo para se referir a essa nova abordagem era *aural-oral*, mas foi considerado confuso e de difícil pronúncia, o que levou Nelson Brooks (1964, *passim*) a sugerir o termo ‘audiolingual’. Charles Fries liderou a aplicação dos princípios da linguística estrutural no desenvolvimento dessa abordagem na Universidade de Michigan e, por esse motivo, há quem se refira ao método como o ‘Método Michigan’ (LARSEN-FREEMAN, 2004). Também houve quem sugerisse a expressão *Fundamental Skills Method*<sup>32</sup> para evitar a possível (e comum) interpretação de que a abordagem excluía as habilidades escritas (CHASTAIN, 1971).

---

<sup>30</sup> Dentre as obras analisadas, estão a declaração da *Modern Language Association*, relatórios da Conferência do Nordeste de 1961, o Manual do Professor elaborado pelo Centro de Desenvolvimento de Materiais de Língua Moderna, e livros de autores como o professor estadunidense da Universidade de Yale, Nelson Brooks e o linguista austríaco radicado nos EUA, Robert Politzer.

<sup>31</sup> *ALM [the audio-lingual method] was perceived (...) as a methodology that would produce language “users,” not just language “learners.”*

<sup>32</sup> Método de Habilidades Fundamentais.

### 1.2.1. Os cinco slogans do audiolingualismo

A análise de vasta publicação de então, incluindo diversos manuais denominados *Spoken Language*, (*Spoken Chinese*, *Spoken Russian* etc.) elaborados por linguistas<sup>33</sup>, além do *Outline* de Bloomfield, e programas das Forças Armadas, levou Moulton (1963) a identificar os paradigmas fundamentais seguidos pela lógica estruturante da abordagem audiolingual. Sua síntese resultou em cinco slogans que Rivers (1981) indica como direcionadores do trabalho dos professores na aplicação dos resultados de pesquisa do estruturalismo em relação à preparação de material de ensino e ao desenvolvimento de técnicas didáticas a serem utilizadas em sala de aula. Os paradigmas também estão nas bases da lógica de desenvolvimento de manuais didáticos para o ensino audiolingual, como veremos adiante.

#### Língua é fala, não escrita

O primeiro slogan é *língua é fala, não escrita*, refletindo a linguística moderna de Saussure e Bloomfield. Moulton (1963) ressalta o estranhamento que o novo paradigma causou no meio acadêmico. Fruto de um criterioso estudo dos linguistas de renome, a nova visão de língua contrastava abertamente com tudo o que se reconhecia como válido até então.

Para o americano comum, essa declaração [língua é fala, não escrita] causou um choque. Todo o ‘aprendizado de línguas’ que ele conhecia relacionava-se com aprender a ler e a escrever durante os primeiros anos de aprendizado, e portanto ‘aprender uma língua’ e aprender a ler e escrever eram, para ele, dois aspectos inseparáveis de uma mesma coisa<sup>34</sup> (MOULTON, 1963, p. 86).

O trabalho com a linguística descritiva levou os estudiosos a perceberem e afirmarem que as línguas eram, primordialmente, um fenômeno oral. To-

---

<sup>33</sup> Dentre os linguistas que elaboraram os materiais para as diversas línguas, destacam-se Mary R. Haas (Tailandês), Robert A. Hall, Jr. (Francês), Einar Haugen (Norueguês), Charles F. Hockett (Chinês), William G. Moulton (Alemão), e Leonard Bloomfield (Holandês e Russo) (MOULTON, 1963, p. 86).

<sup>34</sup> *To the average American this statement came as something of a shock. All the ‘language learning’ he could remember was connected with learning to read and write during his first school years, and hence ‘language learning’ and learning to read and write were, to him, two inseparable aspects of the same thing.*

das as línguas nativas, naturalmente, são primeiramente adquiridas em sua forma oral, muito antes de qualquer tentativa de leitura ser observada. Chastain (1971, p. 61) ainda lembra que “naquela época, a maioria das línguas do mundo não possuía forma escrita”<sup>35</sup>.

No esteio desse novo paradigma, está o princípio de que a exposição a uma língua estrangeira para um aprendiz deve seguir a mesma sequência que lhe foi apresentada durante a aquisição da língua materna. Sempre aprendemos nossa língua materna em sua forma falada, antes de sermos apresentados à sua forma escrita<sup>36</sup> através dos símbolos gráficos, e

como a fala, ou a comunicação sonora, é a forma a partir da qual todas as línguas naturais primeiro se desenvolvem, proponentes do método audiolingual enfatizam a necessidade de se aprender a compreender e falar ainda que apenas uma parte da língua antes de aprender a ler ou escrever<sup>37</sup> (RIVERS, 1981, p. 41).

Apesar de aceitar a lógica da ordem proposta pelo audiolingualismo em um contexto de aulas focadas na comunicação oral, Rivers (1981) ressalta que a analogia com a forma como aprendemos a língua materna não se justifica. Lembra a autora que um adolescente ou um adulto, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, já possui um meio efetivo de comunicação, diferentemente de uma criança aprendendo sua língua materna. Quando uma criança em período de aquisição de sua língua materna diz uma palavra, à sua maneira, há um certo esforço dos adultos que a cercam (especialmente se forem os pais) para que a comunicação se estabeleça. Muitas vezes uma criança que emite um [a:a] recebe, ato contínuo, um copo de água e um sorriso dos pais, orgulhosos por terem uma criança que ‘já sabe *falar* em tão tenra idade’. Já em uma sala de aula, o adolescente e o adulto sabem que se pronunciarem algo ligeiramente distante da pronúncia padrão, serão corrigidos pelo professor. O estresse criado pelo

---

<sup>35</sup> *In fact, at that time, the majority of the world's languages had no written form.*

<sup>36</sup> Segundo a UNESCO (2009), 774 milhões de pessoas não dominam a forma escrita de sua língua materna, e nem por isso deixam de ser proficientes usuários das formas orais.

<sup>37</sup> (...) *as speech, or sound communication is the form in which all natural languages first developed, proponents of the audio-lingual method laid stress on learning to understand and speak at least some of the language before learning to read and write it.*

receio de parecer ridículo produzindo sons que não são familiares ao aprendiz de L2 ou LE não é jamais vivenciado pela criança que aprende sua primeira língua. Mesmo que professores adotem estratégias para reduzir a ansiedade dos alunos, são poucos os aprendizes que se sentem totalmente confortáveis para correr os riscos que sua participação efetiva implica. Acrescenta-se a esse argumento perspicaz observação de Howatt (2004, p. 300) de que em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira, a razão do modelo a ser seguido é de um-para-muitos (um professor/muitos alunos), ao contrário de um contexto de aprendizado de língua materna, onde a razão é de muitos-para-um; portanto, não há como reproduzir um cenário ‘natural’ ou ‘real’ em sala de aula.

A nova ordem de apresentação do conteúdo a ser ensinado – *recepção e produção oral* antes de *leitura e escrita* (ou *ouvir e falar*, antes de *ler e escrever*) – passou a ser adotada em todas as lições dos manuais didáticos do audiolinguismo. Acreditava-se que a primeira fase – o ouvir e falar – era a mais importante, e que ela estabeleceria uma base necessária para o desenvolvimento da segunda fase – o ler e escrever. Professava-se que a linguagem é primariamente o que é falado, e apenas secundariamente o que é escrito (BROOKS, 1964; CHASTAIN, 1971), ou, em outras palavras, “o ouvido e a língua devem ser treinados primeiramente” (CHASTAIN, 1971, p. 67), e só depois treinam-se as mãos e os olhos.

A ênfase quase que obsessiva na pronúncia e entonação ‘corretas’ acompanhou a nova sequência de apresentação da língua, o que definiu novos parâmetros de habilidades para os professores de língua estrangeiras, que até então não precisavam mostrar domínio da expressão oral na língua que ensinavam. Jones (2002) avalia que, apesar de o audiolinguismo ter perdido sua credibilidade ao longo dos anos, a prática do ‘ouça e repita’ para o ensino da pronúncia, introduzida já no Método Direto e legitimada pelos adeptos do audiolinguismo, persistiu mesmo nos métodos chamados ‘comunicativos’. Segundo o estudioso, talvez a explicação para a manutenção desse tipo de exercício seja o fato de a habilidade da pronúncia, diferentemente das outras habilidades, exigir não apenas um esforço cognitivo, mas também motor. Enfatiza o autor que “poucas pessoas negariam que a prática repetitiva de funções motoras resultaria em uma

melhor destreza”<sup>38</sup> (JONES, 2002, p. 180). Interessante perceber a lógica mecanicista que parece garantir a destreza – e portanto o sucesso no aprendizado – desde que o aprendiz pratique repetidas vezes.

Acreditava-se, também, que a apresentação tardia da forma escrita da língua estrangeira – após os alunos já terem estabelecido domínio ainda que parcial da pronúncia – evitaria que associassem equivocadamente os sinais gráficos com sons da fonologia de sua língua materna, o que colocaria em risco o almejado domínio de uma pronúncia próxima à dos nativos. O tempo entre a apresentação da língua em sua forma oral e escrita poderia variar, segundo diferentes abordagens à época. Rivers (1981, p. 58) ilustra com o caso de um experimento levado a cabo no Middlebury College, no estado de Vermont, no qual os alunos só eram apresentados à forma escrita da segunda língua que estavam aprendendo após um período de 24 semanas de estudos. Segundo Moulton (1963), as pesquisas desenvolvidas então levaram os linguistas a concluir que o que importava realmente era o ensino da língua falada; “ensinar a ler era uma questão totalmente diferente e diversa, e deveria ser considerado em um estágio mais adiantado no processo de aprendizado de uma língua – e, mesmo assim, se houvesse tempo para tal”<sup>39</sup> (MOULTON, 1963, p. 86). Fries (1960) reconhece, entretanto, que se a ortografia da língua a ser aprendida é fonemicamente regular – como o espanhol ou o finlandês, por exemplo – a escrita pode ser utilizada para auxiliar a aquisição da proficiência oral. Mas em casos nos quais a grafia da palavra não produz qualquer relação com sua expressão oral – como com os ideogramas chineses e japoneses – “então o processo de aprender a ler ou usar tais símbolos deve ser articulado a algo completamente diferente do que é aprender a *língua*”<sup>40</sup> (FRIES, 1960, p. 8, grifo do autor).

---

<sup>38</sup> *Part of the reason for the focus on habit formation in acquiring L2 phonology is the special characteristics of pronunciation, which, unlike other language skills, involves both cognitive and motor functions: few would deny that repeated practice of motor functions results in increased dexterity.*

<sup>39</sup> *Teaching him [the student] to read it was a totally different and quite separate problem, and it should be taken up at some later stage in the language learning process – if, indeed, there was time for it at all.*

<sup>40</sup> *(...) if the graphic symbols a language uses are such as are used in Chinese or Japanese then the process of learning to read or use these symbols must be attacked as something entirely apart*

Deve ser ressaltado, entretanto, que não se pode entender esse primeiro slogan como uma exclusão arbitrária das habilidades de leitura e escrita. Os símbolos gráficos de uma língua, assim como qualquer estratégia didática, podiam ser utilizados como meio para se atingir o fim: a capacidade dos interlocutores de se fazerem entender e de compreender em interações orais. No audiolingualismo é possível fazer uso da língua escrita, mas apenas após a apresentação e produção aural-oral; o trabalho integrado da leitura com a escrita, entretanto, se intensifica em níveis avançados do ensino.

Trabalhos anteriores ao audiolingualismo já reconheciam a importância de língua falada para o aprendizado de L2/LE. Paiva (2009) analisou um livro didático publicado originalmente em 1938, em cujo prefácio o autor defendia a língua falada como base genuína da aprendizagem de línguas. A pesquisadora, entretanto, ao analisar o material, observa que “a linguagem é bastante formal e os diálogos não apresentam características do discurso oral, tais como hesitações, marcadores, frases incompletas e repetições” (PAIVA, 2009a, p. 31). Poderíamos dizer, então, que as mudanças ocorrem, mas que precisam ser analisadas e compreendidas no que há de verdadeiramente novo.

### Língua é formação de hábitos

O segundo slogan do audiolingualismo encontra suas bases no fato de os linguistas que o defendiam concordarem que a língua é um fenômeno social – uma instância de comportamento aprendido e partilhado (ainda que talvez o mais sofisticado dos comportamentos aprendidos e partilhados). Pesquisas também fizeram os linguistas perceberem que o falante comum não tem conhecimento consciente dos mecanismos da fala – a estrutura da fonologia, da morfologia, e da sintaxe de sua língua materna (MOULTON, 1963, p. 87). Sua relação com a língua é intuitiva e natural. Concluíram, portanto, que deveriam tentar reproduzir a mesma relação intuitiva e natural entre o aprendiz e a língua estrangeira, que deveria ser aprendida de forma não consciente. A língua seria, portanto, resultado de uma *formação de hábitos*. Consideravam então que o aprendizado somente

poderia ser considerado efetivado quando a estrutura de uma língua tivesse se tornado um hábito (inconsciente) para o aprendiz. Como explicita Brooks (1964, p. 49), “o único fato fundamental em relação à aprendizagem de línguas é que ela não se refere à solução de problemas, mas à formação e desenvolvimento de hábitos”<sup>41</sup>. Mais adiante, o autor reitera que a habilidade em produzir respostas imediatas, “sem pensar”, configura o cerne do aprendizado bem sucedido de língua estrangeira (BROOKS, 1964, p. 62).

No esteio de tal posicionamento, os estudiosos estabeleceram que a melhor forma para a efetiva formação de hábitos eram exercícios de imitação, prática e repetição. Tal conclusão foi fortemente influenciada pelo construto de behaviorismo da psicologia skinneriana, que estava “em seu ápice durante os anos nos quais a fundamentação da abordagem audiolingual estava sendo construída”<sup>42</sup> (CHASTAIN, 1971, p. 65).

A partir de experiências com animais – primeiramente em ratos e pombos – os psicólogos mostraram que eles ‘aprendiam’ através de estímulos quando executavam o que era esperado – e eram premiados com alimento –, e de castigos quando exibiam comportamento ‘errado’ – sendo punidos com choques ou leves queimaduras. A transposição da teoria para a aprendizagem humana não demorou muito.

Seria loucura subestimar a dificuldade deste assunto, mas progressos recentes, obtidos pela análise do comportamento, permitem abordá-lo com certo otimismo. Novas técnicas experimentais e novas formulações revelam um novo nível de ordem e de precisão. Os processos e as relações básicas que dão ao comportamento verbal suas características especiais são agora bastante bem compreendidos. Muito do trabalho experimental responsável por tal progresso foi realizado com outras espécies, mas os resultados revelaram-se surpreendentemente livres de restrições quanto às espécies. Trabalhos recentes revelaram que os métodos podem ser estendidos ao comportamento humano sem sérias modificações. (SKINNER, 1978, p. 17).

---

<sup>41</sup> *The single paramount fact about language learning is that it concerns, not problem solving, but the formation and performance of habits.*

<sup>42</sup> *The influences of descriptive linguistics and behavioristic psychology were at their peak during the years in which the foundations of the audio-lingual approach were being laid.*

Morton e Lane (1961), após pesquisa que envolvia leitura de textos em inglês e em espanhol para ratos, seguida de fornecimento de alimento apenas após a leitura em língua inglesa, concluem que as atividades de condicionamento do programa “audiolingual são, na verdade, indistinguíveis daquelas adotadas no laboratório de condicionamento operante”<sup>43</sup>.

Segundo a teoria behaviorista de aprendizagem através de estímulo-resposta,

uma criança adquire comportamento verbal quando vocalizações relativamente não padronizadas, reforçadas seletivamente, assumem gradualmente formas que produzem consequências apropriadas numa dada comunidade verbal” (SKINNER, 1978, p. 48).

Assim, as crianças adquirem a língua materna através dos estímulos que recebem ao produzir verbalmente algo que é esperado em cada situação.

São poucos os estudiosos que contestam<sup>44</sup> a influência do behaviorismo de Skinner (1978) na abordagem então largamente adotada. Prator (1991), Larsen-Freeman (2004), Richards (2002) e Jones (2002) argumentam a favor da relação entre a teoria behaviorista e a abordagem audiolingual. Rivers (1974) explicita a influência do psicólogo estadunidense na prática então adotada por professores de línguas estrangeiras.

Numa situação de aprendizagem de língua estrangeira, o paradigma de Skinner funcionaria da seguinte maneira. O aluno emite uma resposta em língua estrangeira, a qual é compreendida e, portanto, recompensada pelo reforço da aprovação do professor. Agora, essa resposta tem probabilidade de se repetir e, com o reforço, continuado, fica estabelecida no repertório do aluno como uma resposta instrumental, capaz de assegurar certas satisfações para o estudante, na forma de compreensão e aprovação em situações de sala de aula. É ainda mais fortemente reforçada se, por meio dela, obtiver o que quer num meio de língua estrangeira. (RIVERS, 1974, p. 40).

A aplicação de tal construto se dava, efetivamente, com a prática de mímica e memorização de diálogos e de exercícios orais em que os alunos repeti-

---

<sup>43</sup> *The conditioning tasks that compose our audio-lingual program are indeed indistinguishable from those undertaken in the operant conditioning laboratory.*

<sup>44</sup> Para uma contestação da vinculação entre estudos de Skinner e o método audiolingual, veja Castagnaro (2006).



am frases para fixação da estrutura, com pequenas alterações de vocabulário. Tais exercícios de repetição (*drills*) passaram a ocorrer em virtualmente todas as aulas, e sempre iniciavam com repetição em coro (toda a sala), seguida de pequenos grupos, até chegar a cada indivíduo. Se fosse percebido algum erro na pronúncia dos pequenos grupos, o professor retornava para a repetição em coro. Se ocorresse na produção de algum aprendiz, na fase da repetição individual, apresentar hesitação ou erro na pronúncia ou entonação, o professor repetia o exercício com os pequenos grupos.

O aprendizado fora da sala de aula ocorria da mesma maneira – daí a importância dos laboratórios de linguagem e da fita cassete para a ampliação do alcance do ensino. Brinton (1991), ao discutir o uso de mídias na sala de aula, sugere que no auge da era do audiolingualismo, se o professor de língua estrangeira fosse questionado a respeito das mídias que julgaria apropriadas para o ensino de línguas, grande parte das respostas se refeririam às lousas e ao gravador, além do ‘onipresente’ laboratório de línguas (BRINTON, 1991, p. 457). Quando o aluno não estava imitando o professor, em sala de aula, deveria estar imitando o áudio presente em inúmeros exercícios disponíveis na fita cassete. Rivers (1974) não se admira, portanto, que “os defensores do método audiolingual sejam adeptos entusiásticos do laboratório de línguas como um poderoso auxiliar na automatização de respostas linguísticas” (RIVERS, 1974, p. 24). Esse processo mnemônico que levava à memorização das estruturas rapidamente tornou-se conhecido como mímica-memorização.

### Ensinar a língua e não sobre a língua

O terceiro slogan preconiza que se deve *ensinar a língua, e não sobre a língua*. Até então, especialmente no Método Gramática-Tradução, era esperado que os aprendizes conseguissem emitir considerações acerca da estrutura gramatical da língua que estavam aprendendo. Com o novo paradigma, o objetivo único do ensino era a habilidade em utilizar a língua para se comunicar, e não transmitir conhecimentos acerca da sintaxe ou fonética do idioma. Rivers (1981) argumenta que esse slogan responde à revolta dos professores contra a excessiva discussão gramatical dos métodos de então.

O professor audiolingual acreditava que os estudantes devem passar o tempo em sala de aula em atividades de prática oral da língua. Uma análise linguística detalhada da estrutura era considerada como estudo avançado [...] não essencial para um estudante cujo objetivo principal era conseguir usar a língua para comunicação<sup>45</sup> (RIVERS, 1981, p. 42).

Moulton (1963) ressalta, entretanto, que não se trata de um desinteresse ou abandono do uso da gramática, por exemplo. Alguns dos manuais didáticos do audiolingualismo apresentavam mais gramática do que livros tradicionais da época. Mas a novidade era o uso da gramática apenas como um dos meios para se atingir a finalidade principal: a formação de hábitos de uso da língua.

O ensino com gramática, como o ensino com fonologia, era extremamente útil ao auxiliar o aprendiz iniciante a imitar as formas da nova língua corretamente e a praticá-las e variá-las até se tornarem um hábito. Mas uma vez que efetivamente as formas se tornam um hábito, a gramática torna-se desnecessária<sup>46</sup> (MOULTON, 1963, p. 88).

A abordagem clássica, que preconizava a memorização de regras gramaticais, passa a ser substituída por outra que reconhecia que o falante nativo, teoricamente, não tem consciência das regras de sua língua materna. Por consequência, a língua estrangeira deveria ser praticada, e não analisada ou estudada (CHASTAIN, 1971, p. 67). Esse é um dos paradigmas que se perpetuaram na área de ensino de LE/L2 desde então. Em sua grande maioria, os métodos e abordagens utilizados mesmo após o declínio do audiolingualismo, ainda que fizessem uso da análise estrutural em ocasiões específicas, não mais cobravam do aprendiz conhecimentos teóricos acerca da língua estudada.

---

<sup>45</sup> *The audio-lingual teacher believed that students should spend their classroom time on active oral practice of the language. A detailed analysis of structure was regarded as an advanced study [...] not essential for the student whose main aim was to be able to use the language in communication.*

<sup>46</sup> *Instruction in grammar, like instruction in phonology, was extremely useful in helping the beginner to imitate the forms of the new language correctly, and to practice and vary them until they had become matters of habit. But once they had become matters of habit, grammar was no longer necessary.*

### Língua é o que os falantes nativos falam

O quarto slogan descrito por Moulton (1963) causou mais incômodo por desafiar um conceito de língua que era largamente aceito pelo senso comum: segundo a nova perspectiva de ensino, *língua é o que os falantes nativos falam, não o que alguém acha que eles deveriam falar*. Ainda que reducionista, pois sabemos que língua é muito mais do que aquilo que os falantes nativos falam, essa postura causou um descolamento radical entre a estrutura gramatical da ‘língua’ selecionada para se ensinar o idioma e a estrutura gramatical da ‘língua’ contida nos materiais de referência prescritivos de então. No ensino de línguas tradicional, a principal fonte de informação sobre a língua era encontrada em livros de referência: dicionários, gramáticas etc. A prática dos linguistas – muitos deles com experiência de estudos sobre línguas ágrafas dos povos nativos da América do Norte – baseava-se na crença de que a fonte definitiva – senão única – de informações sobre uma língua eram os falantes daquela língua. Com tal referencial, os linguistas trouxeram para o campo do ensino de línguas uma figura já familiar para os antropólogos: a do ‘informante’<sup>47</sup> – o nativo que proveria informações sobre a cultura de um povo, estando a língua naturalmente incluída no conceito de cultura (CHASTAIN, 1971).

Fries (1960), em seu manual sobre o aprendizado de língua estrangeira por adultos, estabelece que a precisão linguística esperada dos aprendizes não era a alegada ‘correção’ da língua presente nos livros didáticos tradicionais, com as regras que postulam uma grafia correta, e enfatizam as formas de se pronunciar palavras isoladas, ou as estruturas padronizadas que pouco espelham o que ocorre fora da sala de aula. Prossegue o autor:

A precisão aqui defendida refere-se a uma precisão baseada em descrições autênticas da linguagem real como é utilizada por falantes nativos em suas diversas atividades – a reprodução exata de todas as partes de falas completas como aparecem em conversas casuais de falantes nativos.<sup>48</sup> (FRIES, 1960, p. 3).

---

<sup>47</sup> Não havia, então, a preocupação em tratar tal personagem como um ‘colaborador’, como nas pesquisas mais recentes.

<sup>48</sup> *The accuracy here stressed refers to an accuracy based upon a realistic description of the actual*

Portanto, não apenas a pronúncia, entonação e ritmo devem reproduzir o padrão estabelecido pelos falantes nativos, como também a forma da língua. O autor cita o caso emblemático das contrações, comumente usadas por todos os falantes, em todas as situações conversacionais e ainda assim excluído dos manuais didáticos tradicionais de então. Estabelece-se, portanto, um novo conceito para o que é ‘correto’ em um dado idioma, que passa a ser “o uso real que o falante nativo faz daquele idioma”<sup>49</sup> (FRIES, 1960, p. 5). Dessa forma, desloca-se de um padrão de correção definido pela gramática prescritiva para outro padrão de correção definido por um tipo de falante.

Os resultados das análises dos linguistas produziram estruturas que muitas vezes não se coadunavam com o que se encontrava nas gramáticas prescritivistas tradicionais. Evidenciou-se então que praticamente todas as línguas continham estruturas que não eram legitimadas pela gramática tradicional, e, portanto, eram tachadas como ‘incorretas’. Tais ‘incorreções’ passariam a ser, portanto, conteúdo a ser ensinado em aulas de LE/L2.

Duas outras questões relacionadas merecem menção, pois são a base para escolhas de material a ser utilizado nos manuais didáticos de então. Estudos detalhados baseados em dados coletados com colaboradores-informantes – os falantes nativos – revelam uma linguagem marcada por uma variação que se alterna entre o mais formal e o mais informal – dependendo do contexto em que a fala se dá. Não se trata de uma dicotomia entre uma linguagem formal e uma informal, mas de uma evidente gradação entre dois extremos. Como viria a observar Bortoni-Ricardo (2005, p. 125), a “linguagem varia ao longo de um contínuo de padronização, onde se alinham estilos com maior ou menor grau de formalidade.” O que vai determinar o grau de formalidade a ser utilizado por um falante, explica a autora, é o seu próprio monitoramento, considerando circunstâncias diversas, dentre as quais destaca-se o contexto social em que o falante se encontra em um dado momento.

---

*language as used by native speakers in carrying on their affairs – the exact reproduction of all parts of whole utterances as they appear in the normal conversation of native speakers.*

<sup>49</sup> *The only “correctness” there can be in any language is the actual usage of native speakers of that language.*

As gramáticas prescritivistas privilegiam exclusivamente as variedades formais da língua – uma vez que há também variação na formalidade –, enquanto dados provenientes de situações reais com falantes nativos representam instâncias de variantes de diferentes pontos do contínuo, com franca tendência para o lado informal, simplesmente pelo fato de um falante médio participar de mais eventos de fala em ambiente informal do que formal – com sua família e amigos, com colegas de trabalho e em encontros sociais, por exemplo.

O segundo ponto que deve ser mencionado trata também de variação, mas aquela que é relacionada ao estrato social ao qual pertence o falante colaborador-informante. Moulton (1963) pondera que, enquanto os gramáticos tradicionais escolhem uma variante social/regional que lhes parece mais apropriada a ser aprendida, os linguistas selecionavam “um informante que falava uma variante social/regional que era largamente aceita e simplesmente analisavam o que ouviam”<sup>50</sup> (MOULTON, 1963, p. 88). O resultado natural da nova postura acadêmica na questão de ensino de língua era a presença de variedades (socio)linguísticas nos manuais de ensino, uma vez que se buscava espelhar a comunidade de falantes da maneira mais próxima do real possível. Deve ser ressaltado, entretanto, que a simples seleção de um informante excluía os demais, e limita, igualmente, a língua que é ensinada. Da mesma forma não parece ter havido o cuidado de se registrar a fala de um mesmo falante em diferentes situações, o que evidenciaria igualmente as variantes em relação ao contexto de uso da língua.

### As línguas são diferentes

O último slogan síntese do material analisado por Moulton (1963) estabelece que *as línguas são diferentes*. O que pode parecer uma obviedade objetivava firmar posição a respeito da singularidade estrutural de cada idioma, opondo-se à prática, corrente no ensino de línguas de então, de traçar paralelos entre a língua materna e a língua estrangeira em práticas envolvendo tradução, por exemplo. Muitas das línguas europeias que eram ensinadas aos soldados americanos tinham uma grande similaridade entre si e com o Latim e o Grego, por se-

---

<sup>50</sup> (...) *the linguists tried to select an informant who spoke a social and regional variety that was widely accepted and then simply analyzed what they heard.*

rem delas originadas. Mas a língua inglesa, de origem anglo-saxônica, não apresentava muitas das características morfossintáticas dos idiomas europeus, e a tentativa de traçar paralelos estreitos entre elas era considerada improdutiva e inócua. O que os linguistas defendiam era que cada língua deveria ser analisada e descrita de acordo com a própria estrutura gramatical, e não espelhando-se em gramáticas de outras línguas consideradas clássicas ou ‘puras’<sup>51</sup>. Foi com os linguistas descritivistas que se rompeu a tradição de sistematizar uma língua pesquisada a partir da gramática latina – não se buscava, a partir de então, incrustar uma língua nos moldes do Latim (CHASTAIN, 1971). A análise descritiva, mais uma vez, produziu resultados distintos do conteúdo das gramáticas tradicionais.

Howatt (2004, p. 308) destaca, também, que quando tal princípio foi estendido para o vocabulário, lançaram-se dúvidas na noção de que uma palavra em uma determinada língua significava o mesmo do que uma outra palavra em uma outra língua. Tal argumento parecia forte o suficiente para duvidar da eficácia da tradução e outras práticas bilíngues no ensino de línguas estrangeiras.

Ao mesmo tempo, a análise empírica e metódica das línguas permitiu aos estudiosos destacarem os contrastes entre a língua materna de um aprendiz e a língua estrangeira que ele se propõe a aprender. O material de ensino, sempre que possível, deveria então apresentar os contrastes estrategicamente, seguindo a crença de que o estudante teria mais dificuldade em aprender estruturas diferentes e mais facilidade com o que ele está familiarizado por existir em sua língua materna.

Apresentamos na próxima seção um exemplo típico de manual didático do audiolingualismo.

---

<sup>51</sup> Ainda no final do século XX, Laurie Bauer (1998) mostra que gramáticos prescritivistas tentam justificar normas datadas da língua inglesa utilizando como balizador o Latim, como se o inglês moderno devesse seguir regras de uma língua que não possui falantes nativos há centenas de anos.

### 1.2.2. Manuais didáticos do audiolingualismo

Os estudos linguísticos não se limitaram a definir *o que* deveria passar a ser ensinado em salas de aula de língua estrangeira. Seu alcance e abrangência também se expandiram para *como* e *em qual sequência* deve-se ensinar. Fries (1960) afirma que para um aprendiz adulto alcançar o domínio satisfatório em uma língua estrangeira em um curto espaço de tempo, ele deve ter acesso a “aspectos realmente relevantes da língua, selecionados e ordenados em uma sequência adequadamente relacionada com ênfase especial em pontos especialmente problemáticos”<sup>52</sup> (FRIES, 1960, p. 5). Alega o autor que as técnicas de análise descritiva científica fornecem um relato completo e consistente da língua a partir do qual pode ser selecionado material mais eficiente para apoiar o aprendiz em seu intento. Conclui reafirmando que o sucesso da nova abordagem depende não apenas do estímulo a práticas de ouvir e repetir a língua estrangeira, mas fundamentalmente da disponibilidade de materiais satisfatoriamente selecionados e ordenados seguindo princípios linguísticos sólidos (FRIES, 1960, p. 7). A partir de tais estudos, portanto, os linguistas se julgavam com a autoridade necessária para definir quais seriam os ‘aspectos relevantes da língua’ bem como a ‘sequência adequada’ a que Fries (1960) se refere.

Diante dessa nova proposta, a prática em sala de aula e os recursos disponíveis para uso do professor sofrem uma modificação radical, devido à primazia que a abordagem dava à produção oral. Almeida Filho (2003), assim resume:

Os livros didáticos tornaram-se mais leves pelo uso de muitas ilustrações dos pontos de ensino da língua-alvo. A sala de aula passou a testemunhar um sem número de repetições com o fim de inculcar aqueles pontos na mente do aprendiz. As situações nas lições eram apresentadas e ensaiadas, muitos exercícios eram realizados para mecanizar estruturas novas (...) (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 26).

---

<sup>52</sup> *If an adult is to gain a satisfactory proficiency in a foreign language most quickly and easily he must have satisfactory materials upon which to work – i.e. he must have the really important items of the language selected and arranged in a properly related sequence with special emphasis upon the chief trouble spots.*

A importância dada a recursos ilustrativos pode ser exemplificada pelo que diz Peter Viney (s.d. a), coautor de uma das séries mais populares da abordagem audiolingual – *Streamline English* –, em seu *site*: já havia um contrato acertado para a publicação de seis volumes pela editora da Universidade de Cambridge, mas os autores acabaram abrindo mão dessa editora em favor de um contrato de apenas um volume com a Editora Oxford, exclusivamente devido ao fato de essa editora ter aceitado a inclusão de cores nas ilustrações do livro. Ao apresentar um histórico do material didático de língua inglesa no Brasil, Paiva afirma que “no final da década de 1970 e início da de 1980, os livros ficaram mais bonitos e mais coloridos” (2009a, p. 46). As ilustrações foram, como argumenta Almeida Filho (2003), uma das estratégias para tornar o livro didático mais leve e interessante.

### *Streamline English*

Manual didático com quatro níveis, *Streamline English* foi publicado pela primeira vez em 1978, tendo se tornado um dos manuais mais bem aceitos e adotados por professores de língua inglesa em vários países do mundo. Após o sucesso quase imediato, a série viu ampliada a oferta de material suplementar, chegando a oferecer impressionantes oito componentes distintos<sup>53</sup>, o que era mais uma novidade na área. Tendo como base o inglês britânico, a série ganhou uma versão americana (*American Streamline*) em 1983, que chegou a ser reeditada com o nome de *New American Streamline* (NAS) com a primeira edição já em 1994 (VINEY, s.d. b), quando a abordagem comunicativa, através de seus defensores, já havia questionado a eficácia do audiolingualismo, e estabelecido novos paradigmas para o ensino de línguas estrangeiras.

Cada um dos componentes da série pode ser considerado um representante fiel dos princípios do audiolingualismo, e observa-se o compromisso dos autores em seguir os preceitos estabelecidos pelos linguistas a respeito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

---

<sup>53</sup> Livro do aluno, Livro do Professor, fita cassete, Livro de Exercícios, livro de prática oral (*Speechwork*) com fita cassete conjunta, livros de leitura adaptada, fitas de vídeo (VHS).



O Livro do Professor apresenta, em sua introdução, uma detalhada explicação de cada um dos passos padronizados de cada lição. Trata-se de instruções gerais, que podem ser aplicadas a todas as lições do livro. O quarto passo (após uma breve revisão da lição anterior, o uso do contexto da sala de aula – quando aplicável – e a contextualização da situação) chama-se ‘*Cubra o texto*’. A preocupação (quase que obsessiva) em apresentar o texto via oral, sem que o aprendiz tenha contato com o texto escrito, é racionalizada da seguinte maneira

É importante na fase *Listen and Repeat* da lição, que os alunos não tenham acesso ao texto escrito. É essencial criar o hábito nos estudantes de cobrirem o texto nas horas apropriadas. O leiaute do Livro do Estudante foi desenhado com tal preocupação em mente. O tamanho da ‘máscara’ está marcado na contracapa dos livros do estudante e do professor<sup>54</sup> (VINEY e HARTLEY, 1995, p. vii).

Após os alunos cobrirem o texto, eles ainda passam por pelo menos outros três passos antes de poderem, finalmente, fazer a leitura silenciosa. A leitura é sempre precedida pela audição do texto, repetição mecânica do material ouvido (em coro, em grupos e individualmente), e por um ou mais exercícios de prática oral repetitiva, nos quais uma estrutura é repetida com a alteração de uma pequena parte da frase.

Analisaremos com maiores detalhes – com frequentes referências às instruções específicas da unidade e também às instruções gerais do manual – a lição 11 do livro *New American Streamline – NAS* (Figura 2), que pode ser considerada uma lição típica da série cuja estrutura de apresentação se repete, sem maiores modificações, ao longo de todos os quatro livros que compõem a série completa.

O foco gramatical da lição é a estrutura *I’d like...*, contrastando o uso do artigo (*I’d like the menu*) com um quantificador (*I’d like some soup*), se o complemento for contável ou não contável/plural, respectivamente.

---

<sup>54</sup> *It is important in the Listen and Repeat phase of the lesson that the students should not be able to refer to the written text. It is essential to train the students to cover the text at the appropriate times. The layout of the Student Book has been designed with this requirement in mind. The size of the required “mask” is outlined on the back cover of both the Student Book and the Teacher Book.*

Primeiramente, observa-se como as ilustrações – de um traço divertido e com cores diversificadas – tomam grande parte da página. O texto é apresentado em uma coluna – dentro do limite estabelecido para que os estudantes possam cobri-lo com a ‘máscara’ indicada no texto introdutório.

## An American restaurant

11

**Customer:** Waiter! I'd like the menu, please.

**Waiter:** There you go, sir.

**Customer:** Thanks.... I'd like some soup....

**Waiter:** Tomato soup?

**Customer:** Yes, and I'd like a steak.

**Waiter:** Rare, medium, or well-done?

**Customer:** Medium, please.

**Waiter:** Which vegetables would you like?

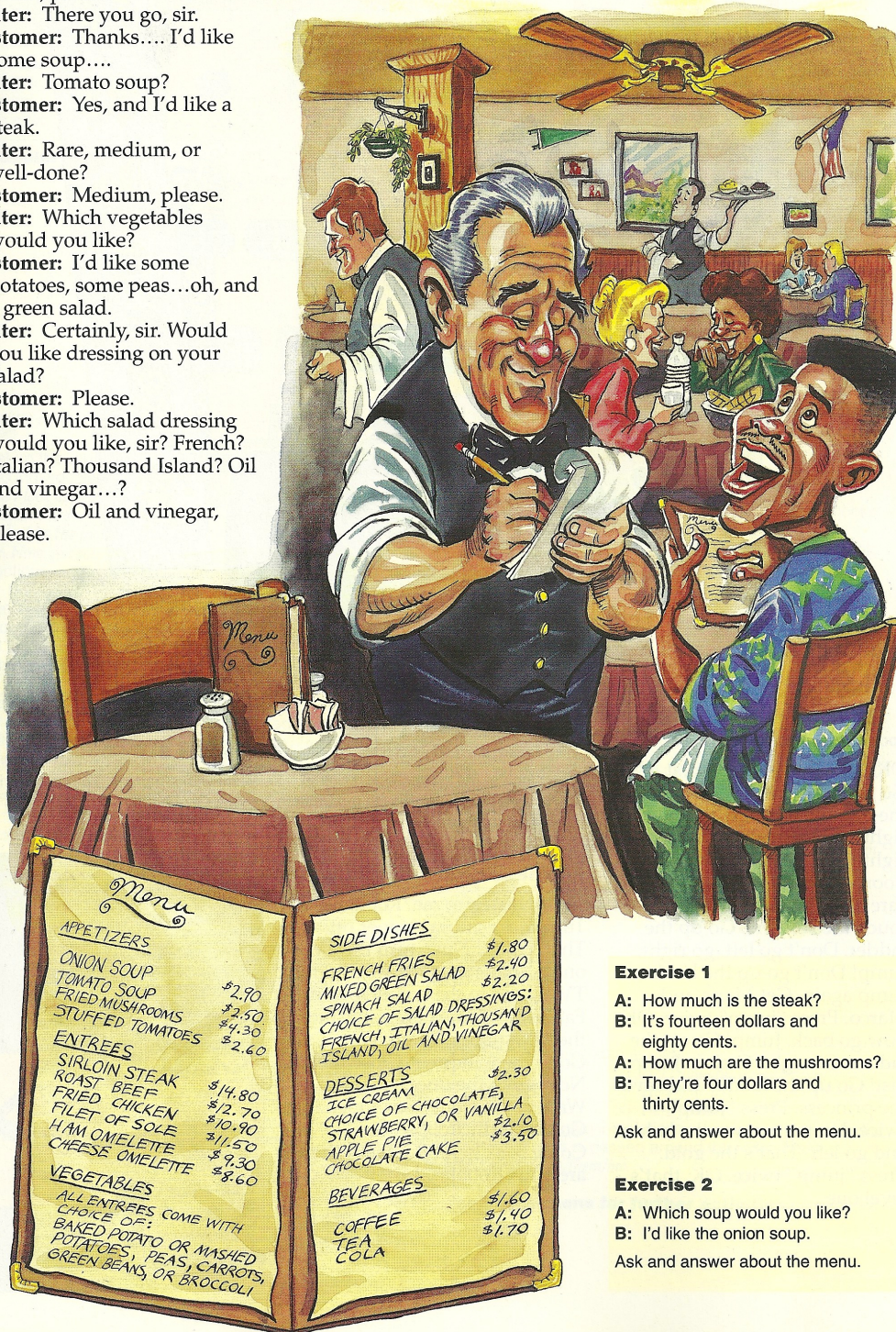
**Customer:** I'd like some potatoes, some peas...oh, and a green salad.

**Waiter:** Certainly, sir. Would you like dressing on your salad?

**Customer:** Please.

**Waiter:** Which salad dressing would you like, sir? French? Italian? Thousand Island? Oil and vinegar...?

**Customer:** Oil and vinegar, please.

**Exercise 1**

**A:** How much is the steak?

**B:** It's fourteen dollars and eighty cents.

**A:** How much are the mushrooms?

**B:** They're four dollars and thirty cents.

Ask and answer about the menu.

**Exercise 2**

**A:** Which soup would you like?

**B:** I'd like the onion soup.

Ask and answer about the menu.

(VINEY e HARTLEY, 1995)

Figura 2

NAS Departures - lição 11

O plano de aula no Livro do Professor inicia com uma descrição da estrutura gramatical e do vocabulário apresentados na lição (figura 2).

<b>Target structures</b>			
<i>I'd like the/a (menu).</i>			
<i>I'd like some (soup).</i>			
<i>Which (vegetables) would you like?</i>			
<hr/>			
<b>Expression</b>			
<i>Certainly</i>			
<hr/>			
<b>Vocabulary</b>			
<b>Numbers: 21-99</b>			
<i>menu</i>	<i>sole</i>	<i>rare</i>	<i>dollar(s)</i>
<i>soup</i>	<i>ham</i>	<i>medium</i>	<i>cent(s)</i>
<i>steak</i>	<i>omelette</i>	<i>well-done</i>	
<i>vegetable</i>	<i>carrot</i>	<i>fried</i>	<i>with</i>
<i>potato</i>	<i>green bean</i>	<i>stuffed</i>	
<i>salad</i>	<i>broccoli</i>	<i>roast</i>	<i>all</i>
<i>vinegar</i>	<i>side dish</i>	<i>baked</i>	<i>come</i>
<i>appetizer</i>	<i>french fries</i>	<i>mashed</i>	<i>of</i>
<i>entree</i>	<i>spinach</i>	<i>mixed</i>	
<i>sirloin</i>	<i>dessert</i>	<i>chocolate</i>	
<i>beef</i>	<i>pie</i>	<i>strawberry</i>	
<i>chicken</i>	<i>cake</i>	<i>vanilla</i>	
<i>filet</i>	<i>beverage</i>		

Figura 3 NAS *Departures* – Plano de aula lição 11 – Introdução

Tanto a estrutura gramatical apresentada na lição quanto o vocabulário utilizado ilustram o controle que se deve ter na apresentação da língua para os aprendizes. A estrutura é apresentada seguindo um planejamento que objetiva criar um conhecimento acumulado pelo aprendiz, de tal forma que ele perceba correlação entre o que já aprendeu e o que está sendo apresentado no momento. O vocabulário deve ser aprendido em um ambiente contextualizado, para que o aluno possa inseri-lo nas estruturas com as quais esteja familiarizado.

O plano de aula apresenta, ao todo, dezenove etapas, além de sugestões para atividades extras ao final. As atividades propostas mostram, indiscriminadamente, a convicção de que a repetição da estrutura em foco, com pequenas modificações, é a maneira mais eficaz de se construir o conhecimento acerca do idioma. Trata-se de repetição mecânica pelos aprendizes, com o intuito explícito de se criar o hábito de produzir linguagem sem que haja necessariamente uma percepção clara do que está sendo produzido. A única referência à questão do significado se resume à explicação de vocabulário a ser, em seguida, utilizado em mais um exercício de repetição (*drill*).

- |   |
|---|
| <p>1. Briefly review the previous lesson.</p> <p>2. Conversation. Set up the situation. Focus attention on the Picture. Have students cover the text. Play the recording or act out the conversation.</p> |
|---|

**Figura 4** NAS *Departure* – Plano de aula lição 11 – 1-2

A lição inicia com (1) uma breve revisão da última lição – seguindo uma padronização da série. Nesse caso específico, a lição anterior apresenta a dicotomia *there is* vs. *there are* em conjunto com *how much* e *how many*. A lição – assim como a que estamos analisando em detalhe – utiliza uma situação que envolve alimentos: um casal preparando uma refeição e se perguntando *onde estão as cebolas* e *onde está o arroz*, por exemplo. O vocabulário introduzido na lição 11 (Figura 3), portanto, é uma extensão do vocabulário que fora introduzido na lição anterior: alimentos.

O controle do que é apresentado aos aprendizes vai além de apenas correlacionar o novo léxico apresentado em uma lição com a lição seguinte. A estrutura gramatical também é cuidadosamente selecionada, e criam-se possibilidades para o professor (e principalmente o aprendiz) concatenar conteúdos entre as lições. O conteúdo gramatical apresentado na lição 11 (Figura 3) é claramente ligado ao que é apresentado na lição 10 (Figura 5).

Target structures		
<i>There</i>	<i>'s some</i> <i>isn't any</i>	<i>water in the pitcher.</i>
<i>Is there any water?</i>		<i>Yes, there is.</i> <i>No, there isn't.</i>
<i>How much (water) is there?</i>		<i>There's a lot.</i>
<i>There</i>	<i>are some</i> <i>aren't any</i>	<i>apples in the refrigerator.</i>
<i>Are there any apples in the refrigerator?</i>		<i>Yes, there are.</i> <i>No, there aren't.</i>
<i>How many (apples) are there?</i>		<i>There are a lot.</i>

**Figura 5** NAS *Departures* – Plano de aula lição 10 – Introdução

Após serem apresentados às estruturas acima, com a introdução dos conceitos de substantivos contáveis e não contáveis (*count and non-count (mass) nouns*), os aprendizes fazem uso do mesmo conceito para selecionar artigo (*a/an/the*) ou o quantificador (*some*) na estrutura apresentada na unidade imediatamente posterior (*I'd like the/a menu* ou *I'd like some soup*). Para garantir

que o professor inicie tal associação, a primeira atividade proposta para a lição 11 é revisar a lição anterior.

Em seguida, o professor deve (2) introduzir o diálogo chamando atenção para a ilustração e solicitando que os alunos cubram o texto. Inicia-se então uma série de exercícios que consolidarão a estrutura apenas com as duas habilidades ‘mais importantes’: ouvir e falar. O professor deve, primeiramente, tocar a gravação ou representar o diálogo. O texto introdutório do livro alerta que a óbvia vantagem de se utilizar a gravação é dar oportunidade para que os aprendizes ouçam uma variedade de vozes, o que seria mais próximo de uma situação real. Entretanto, a leitura do diálogo pelo professor pode ser necessária se o equipamento não estiver disponível. Sugerem os autores que “uma mudança na voz, na postura ou posição ajuda a criar a ilusão de personagens diferentes”<sup>55</sup> (VINEY e HARTLEY, 1995, p. vii). Finalmente, sugerem ainda que o diálogo seja tocado ou representado duas vezes antes de passar à atividade seguinte.

---

<sup>55</sup> *Acting out a conversation may be necessary, because equipment is lacking or broken. Change of voice, stance, or position helps to create the illusion of different characters.*

**3. Listen and repeat the conversation.**

**4. Practice:**  
 T: *the menu*  
 T: *I'd like the menu, please.*  
 T: *some soup*  
 T: *I'd like some soup, please.*  
 T: *the menu*  
 C: *I'd like the menu, please.*

**Continue:**  
*some soup*  
*a steak*  
*some potatoes*  
*a glass of cola*  
*some peas*  
*a salad*

**5. Practice:**  
 T. *soup*  
 C: *Which soup would you like?*  
 Continue: *dressing/omelette/vegetables/ice cream/beverage*

**6. Listen and Repeat.**

<i>a menu</i>	<i>some potatoes</i>
<i>a salad</i>	<i>some peas</i>
<i>a steak</i>	<i>some soup</i>
<i>a glass of water</i>	<i>some water</i>
<i>a cup of coffee</i>	<i>some coffee</i>
<i>an ice cream cone</i>	<i>some dessert</i>
<i>an orange</i>	<i>some oranges</i>

**7. Practice:**  
 T: *menu*  
 T: *I'd like a menu.*  
 T: *soup*  
 T: *I'd like some soup.*  
 T: *menu*  
 C: *I'd like the menu.*

**Continue:**  
*soup*  
*glass of water*  
*peas*  
*salad*  
*cup of coffee*  
*potatoes*

**Figura 6** NAS *Departure* – Plano de aula lição 11 – 3-7<sup>56</sup>

A primeira atividade proposta é de (3) repetição do diálogo sem que os alunos necessariamente tenham compreendido o que devem repetir. Segundo as instruções gerais para o *Listen and Repeat*, a etapa é essencial para o processo de aprendizagem. Indica-se que o exercício deve começar com a chamada ‘repetição em coro’ e depois individualmente. Reforça-se que a repetição individualizada permite ao professor checar a acuidade da produção de cada um dos alunos: “atenção especial deve ser dirigida à tonicidade, ao ritmo e à entonação precisas”<sup>57</sup> (VINEY e HARTLEY, 1995, p. vii). Com relação a essa acuidade almejada, evidencia-se a busca por uma norma, ou seja, como nos métodos tradicionais, o aluno tem um modelo e deve segui-lo, a despeito do conceito de variantes ampla-

<sup>56</sup> Nos planos de ensino do NAS, ‘T’ representa o professor (teacher), ‘C’ a classe (class) e ‘S’ o aluno (student).

<sup>57</sup> *Careful attention should be paid to accurate stress, rhythm, and intonation.*

mente estabelecido e reconhecido. Já a repetição do diálogo sem a compreensão de seu significado ou utilidade não parece espelhar a maneira como uma criança aprende sua língua materna.

Seguem-se quatro exercícios de prática oral (4-7), para que o aluno seja capaz de internalizar a estrutura para, eventualmente, produzir o diálogo com desenvoltura sempre que precisar. As chamadas ‘frases modelo’, a partir das quais cada exercício é construído, são retiradas do diálogo que os alunos já ouviram e repetiram (em coro e individualmente), e, portanto, já lhes são familiares, ao menos é o que se espera. Também as palavras que lhes são apresentadas para o exercício de substituição são conhecidas. No caso desses exercícios específicos, as palavras são retiradas do diálogo da própria lição, ou do vocabulário da lição anterior.

Os exercícios de substituição são precedidos de pelo menos dois exemplos de como os alunos devem proceder, nos quais o professor assume o papel da classe. O objetivo é que os alunos se sintam seguros do que é esperado deles antes que efetivamente tomem parte da prática. A repetição em coro deve sempre preceder a repetição individual, uma vez que aquela maximiza a prática e dá maior confiança aos aprendizes antes que eles se aventurem individualmente. Essa estratégia visa diminuir ao máximo o potencial para o erro, minimizando o alegado ‘estresse’ que os estudantes sofreriam ao correr riscos de cometerem erros. Nessa etapa, o professor checa a acuidade na produção de cada um dos aprendizes.

Somente após toda essa prática é que os estudantes finalmente têm acesso ao texto.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>8. T: <i>Look and listen</i>. Focus attention on the conversation. Play the recording or act out the conversation.</li><li>9. Silent reading of the conversation.</li><li>10. Pair Work on the conversation.</li></ol> |
|--|

**Figura 7** NAS *Departure* – Plano de aula lição 11 – 8-10

A primeira leitura que os estudantes fazem é acompanhada do áudio, reforçando mais uma vez a pronúncia e entonação corretas. A segunda leitura é uma leitura silenciosa, imediatamente seguida de um exercício em duplas no qual os estudantes representam os personagens, idealmente já reproduzindo o mais fielmente possível o que apreenderam durante as etapas anteriores. Segundo as



instruções do plano de aula, cada aluno deve representar ambos os personagens do diálogo várias vezes. O professor, durante o exercício, deve circular pela sala observando a pronúncia e entonação dos estudantes e intervindo, quando achar apropriado, para garantir a execução adequada do diálogo.

**11. Listen and repeat:** *10¢ (ten cents), 20¢, 30¢, 40¢, 50¢, 60¢, 70¢, 80¢, 90¢, \$1.00 (a dollar), \$1.10 (a dollar-ten), \$1.20, \$1.30, \$1.40, \$1.50, \$1.60, \$1.70, \$1.80, \$1.90, \$2.00 (two dollars), etc.*

**12. Now refer students to the menu. Give them time to read the menu silently. Explain:**

1. *appetizers, entrees (main courses)*
2. *roast, fried, mashed, baked*
3. *filet, sirloin, omelette*
4. *rare, medium well-done*
5. *peas, green beans, carrots, broccoli*
6. *French fries potatoes, (french fries)*
7. *mixed green salad, spinach salad*
8. *dressing, French, Italian, Thousand Islands, oil and vinegar*
9. *black coffee, with cream, with milk*
10. *tea, with lemon, with milk, with cream*
11. *desserts on the menu*

**Note:** Pictures of items on the menu are very useful here. They can be cut out of magazines and made into flash cards.

<b>13. Practice:</b>	<b>Continue:</b>
T: <i>onion soup</i>	<i>french fries</i>
T: <i>How much is the onion soup?</i>	<i>fried mushrooms</i>
T: <i>french fries</i>	<i>chocolate cake</i>
T: <i>How much are the french fries?</i>	<i>spinach salad</i>
T: <i>onion soup</i>	<i>filet of sole</i>
C: <i>How much is the onion soup?</i>	

**Figura 8** NAS *Departure* – Plano de aula lição 11 – 11-13

Vemos aqui mais um exercício de repetição (13) precedido de uma extensa lista de vocabulário dos itens do menu que aparece na ilustração da lição. O exercício de repetição e reforço da estrutura gramatical é o terceiro do tipo na lição. Já o exercício proposto na etapa número 11, como o número 6 (figura 5), é uma repetição mecânica sem nenhuma exigência cognitiva do aprendiz.

**14.** Practice saying the prices on the menu. Write some on the board. Have students repeat them after you. Point to a price at random and have individual students say it. Be sure to include:  
 \$1.80 (*a dollar-eighty*) \$2.90 (*two-ninety*)

**15.** Ask questions:  
 T: *How much is the onion soup?* S: *It's (two-thirty).*  
 T: *How much are the french fries?* S: *They're (a dollar-eighty).*  
 Ask me/Ask him/Ask her.

**16.** Pair Work as in step 15.

**17.** Bring out a student, who role plays a customer. The teacher role plays the waiter. The student refers to the menu and orders a meal.

**18.** Pair Work. Ordering a meal, using the menu.

**19.** Get two students to act out a situation using the menu, in front of the class.

**Figura 9** NAS *Departure* – Plano de aula lição 11 – 14-19

Todas as atividades propostas na parte final do plano de aula são uma preparação para a representação (19) da situação ilustrada na lição. Com frequência, as lições do livro terminam com uma representação (*role playing*) de estudantes, que reproduzem o diálogo apresentado na lição com pequenas alterações.

A lição 11 do *New American Streamline* é bastante representativa de como ocorreu a didatização da teoria proposta pelos linguistas. Os exercícios propostos e as instruções disponibilizadas para o professor são cuidadosamente elaborados para que o ensino espelhe o que a teoria preconiza.

Os componentes que acompanham o manual didático apresentam mais oportunidades para que o aluno ‘reforce’ as estruturas através de repetições mecânicas, seja nos exercícios de prática de laboratório (*Speechwork*), seja no Livro de Exercícios (*Workbook*).

### 1.2.3. Críticas e controvérsias

Apesar do enorme entusiasmo com o qual o audiolingualismo foi recebido pela comunidade acadêmica, não se pode dizer que a aceitação tenha sido unânime. Stern (2003) sustenta que o método recebeu críticas quase que simultaneamente à sua implementação. O autor cita vários trabalhos que questionavam as bases teóricas da nova abordagem já em 1964. Howatt (1987) afirma que o “audiolingualismo estava ultrapassado antes de se firmar, tentando perpetuar

ideias que não mais recebiam irrestrito suporte nem da linguística teórica, nem da psicologia”<sup>58</sup> (HOWATT, 1987, p. 18).

Em 1966, Chomsky apresentou suas críticas ao audiolingualismo na *The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages (NECTFL)*<sup>59</sup>, em Winsconsin, e defendeu a natureza cognitiva dos processos de aprendizagem/aquisição de línguas. Apesar de reconhecer a relevância que deveria ser concedida às áreas da linguística e da psicologia para o ensino de línguas, o linguista mostrou-se cético em relação à efetiva contribuição das áreas. Chomsky afirmou que é “difícil acreditar que tanto a linguística quanto a psicologia tenham atingido um nível de compreensão teórica que poderia credenciá-las a embasar uma ‘tecnologia’ de ensino de línguas”<sup>60</sup> (CHOMSKY, 1973, p. 37). Segundo o linguista, o fato de as duas áreas terem experimentado significativo desenvolvimento nas últimas décadas fez com que doutrinas que eram inquestionáveis no passado passassem a ser foco de dúvidas e debates no presente. Portanto, os professores deveriam aceitar o alerta de que as indicações de áreas fundamentais devem ser vistas com ressalvas e ceticismo (CHOMSKY, 1973, p. 38). Segundo Howatt (1987, p. 19), o teor das opiniões do “mais famoso e carismático linguista da época” foi, para o público presente na Conferência, no mínimo um desalento, apesar, ressaltamos, de seus estudos e pesquisas não serem correlatas à área de línguas estrangeiras.

No que tange à psicologia, Chomsky (1973) não aceita a alegação de que comportamento linguístico é uma questão de hábito, e que uma língua é adquirida pouco a pouco através do reforço, associação e generalização. Alega o autor que o comportamento linguístico padrão envolve inovação, elaboração de novas frases e novos padrões segundo regras abstratas e complexas. Tal inovação se manifesta tanto no falante que constrói novas enunciações, quanto no ouvinte

---

<sup>58</sup> *Audio-lingualism was out of date before it started, attempting to perpetuate ideas which were no longer given unqualified support by either theoretical linguistics or psychology.*

<sup>59</sup> A Conferência do Nordeste sobre Ensino de Línguas Estrangeiras é a mais antiga associação de professores (da pré-escola à universidade) nos Estados Unidos. A primeira das conferências anuais da associação ocorreu em 1954. (<http://www2.dickinson.edu/progr/nectfl/index.html>)

<sup>60</sup> *Still, it is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a “technology” of language teaching.*

que deve produzir novas interpretações do que ouve. Prossegue o linguista afirmando que não há princípios ‘generalizantes’ que possam explicar esse aspecto criativo do uso natural da linguagem, e que a busca por uma teoria que o fizesse seria um erro, uma vez que a explicação parece levar a linhas distintas. Mesmo não evidenciando as limitações da área<sup>61</sup>, e fazendo concessões à controvérsia que envolve a questão, Chomsky (1973) é de opinião que professores devem atentar para a fragilidade e incerteza dos princípios que calcam a disciplina.

Dando prosseguimento a sua crítica, Chomsky (1973) declara que a área da linguística não é muito diferente da psicologia, acusando os próprios linguistas de uma parcela de responsabilidade na perpetuação de mitos em relação à linguagem. Para ilustrar o caráter efêmero das teorias da área, o autor lembra que a aplicação de ‘procedimentos analíticos’ de segmentação e classificação para se chegar à estrutura fonológica ou sintática de uma língua era o procedimento padrão amplamente aceito pelos estudiosos na década de 1940. Quinze anos depois, entretanto, poucos linguistas acreditavam que tais procedimentos eram válidos. Mas o que parece realmente incomodar o linguista é a evidente aceitação, por parte dos professores, do que é preconizado por ‘especialistas’ que desenvolvem teorias com bases limitadas.

Em geral, a tendência em se apoiar nos ‘especialistas’ é um aspecto assustador da vida política e social contemporânea. Os professores, em particular, têm a **responsabilidade de averiguar o mérito das ideias e propostas, e não aceitá-las passivamente em razão da autoridade** – real ou presumida. O campo de ensi-

---

<sup>61</sup> Como, nessa apresentação, Chomsky se dirigia a professores de língua estrangeira, suas observações acerca das limitações da aplicação do behaviorismo no aprendizado/aquisição de línguas se mantiveram brandas. Tom diferente ele adotou na resenha que publicou sobre o livro *O comportamento Verbal*, de Skinner. Em elaborado e extenso texto, Chomsky (1959) expôs a fragilidade dos argumentos do psicólogo em expandir suas observações com animais em laboratório para o comportamento humano no que tange a aquisição de linguagem. Pondera o linguista que “*insights* que foram proporcionados no laboratório do teórico, embora bastante genuínos, poderiam ser aplicados no comportamento humano complexo apenas de modo genérico e superficial, e que tentativas especulativas de discutir comportamento linguístico apenas nesses termos não levariam em consideração fatores de importância fundamental” (CHOMSKY, 1959, p. 28). Chomsky explicita fragilidade da conceituação de Skinner em relação a estímulo, resposta e reforço, mostrando quão esdrúxulas podem ser as consequências se tomássemos as definições como tal. “Parece que a alegação de Skinner de que todo comportamento verbal é adquirido e mantido ‘forte’ através do reforço é vazia, porque sua noção de reforço não tem um conteúdo claro, funcionando apenas como um termo tampão para qualquer fator, detectável ou não, relacionado à aquisição ou manutenção do comportamento verbal” (CHOMSKY, 1959, p. 38).

no de línguas não é exceção. É possível – e até provável – que os princípios da psicologia e da linguística, e a investigação nessas disciplinas, venham a fornecer *insights* úteis para o professor de línguas. Mas isso *deve ser demonstrado, e não pode ser presumido*. É o próprio *professor de línguas que deve validar ou refutar qualquer proposta específica*. Há muito pouco na psicologia ou na linguística que ele pode aceitar baseado na fé.<sup>62</sup> (CHOMSKY, 1973, p. 40, grifos nossos).

Tal crítica nos parece bastante relevante e ilustrativa do distanciamento entre o pesquisador e o professor – aquele reverenciado por esse – como lamenta Clarke (1983, 1994, 2007). Chomsky reforça, portanto, a necessidade de uma robusta formação teórica dos professores de língua estrangeira, mostrando a fragilidade da noção de aplicação das teorias.

Com sua fala na conferência, Chomsky, de certa forma, disparou o tiro de misericórdia no audiolingualismo, apesar de reconhecer certos avanços que o método oferece ao ensino de L2/LE. O reconhecimento de pontos positivos da abordagem também aparece no trabalho da linguista Wilga Rivers, professora emérita em Harvard.

Em sua síntese sobre o método, Rivers (1981) argumenta que a abordagem cumpre o prometido em diversos aspectos. O fato de a língua ser apresentada em segmentos, com as estruturas treinadas e repetidas à exaustão, dá ao aprendiz uma segurança em comunicar-se usando as estruturas na língua meta, o que traz uma sensação de realização e aumenta a autoestima. As repetidas práticas de audição fazem com que os aprendizes também desenvolvam um bom senso de percepção auditória, capacitando-os a diferenciar sons parecidos ou inexistentes em sua língua materna. Destaca ainda a autora que as habilidades de leitura e escrita não são negligenciadas, e que o material é produzido de forma a garantir que o aprendiz seja capaz de executar a tarefa após toda a prática de

---

<sup>62</sup> *In general, the willingness to rely on “experts” is a frightening aspect of contemporary political and social life. Teachers, in particular, have a responsibility to make sure that ideas and proposals are evaluated on their merits, and not passively accepted on grounds of authority, real or presumed. The field of language teaching is no exception. It is possible – and even likely – that principles of psychology and linguistics, and research in these disciplines, may supply insights useful to the language teacher. But this must be demonstrated, and cannot be presumed. It is the language teacher himself who must validate or refute any specific proposal. There is very little in psychology or linguistics that he can accept on faith.*

ouvir e falar. Finalmente, Rivers (1981) percebe que a estratégia para desenvolver a expressão oral desde as primeiras aulas não intimida o aprendiz que poderia se sentir desconfortável em se manifestar em língua estrangeira, uma vez que qualquer produção individual é precedida de prática em coro, com toda a classe, e em grupos pequenos. Ao chegar na fase em que o aprendiz deve se expressar individualmente, ele já se sente confiante, tendo ‘treinado’ as estruturas com todo o grupo de colegas.

Rivers (1981) não se furta, entretanto, em listar alguns ‘perigos’ da abordagem audiolingual. O primeiro problema resulta de uma prática de repetição mecanicista, na qual o aluno consegue produzir o que está sendo solicitado, mas não necessariamente compreende o significado do que repete, e portanto não consegue utilizar a estrutura em uma situação comunicativa. Sem dúvida, essa incapacidade e frustração se chocam com a pretensa autoestima que o método proporciona ao aprendiz. Como a abordagem preconiza a internalização da estrutura através da repetição, a criação de hábitos, o chamado aprendizado subconsciente, o professor não pode presumir que o estudante realmente compreendeu o que está repetindo simplesmente por ele ter conseguido repetir a estrutura. O professor deve desenvolver estratégias para se certificar que o aprendiz realmente entende o que repete e sabe aplicá-lo em situações de uso efetivo.

A prática constante de exercícios de repetição e memorização pode também levar ao tédio e à desmotivação por parte dos estudantes. A necessidade da chamada ‘superaprendizagem’<sup>63</sup> (CHASTAIN, 1971; RIVERS, 1974) de estruturas, fruto do “prosseguimento do exercício até o ponto de ‘resposta automática’” (RIVERS, 1974, p. 162) deve ser interpretada com certas reservas para que a repetição mantida não se prolongue até a fadiga. Mais uma vez, faz-se necessária habilidade e sensibilidade por parte do professor em dosar as atividades e mantê-las interessantes e estimulantes para os alunos. Contudo, uma vez que a abordagem preconiza a repetição e a memorização como estratégias fundamentais, não há como se furta a executá-las. Esse conflito entre construtos teóricos da metodologia e aplicação prática em sala de aula pode se tornar uma constante fonte de

---

<sup>63</sup> Do inglês, *over-learning*.

estresse para o professor que o percebe. A demanda por sua habilidade e criatividade pode chegar a um nível que causa muito desgaste e frustração. Pode-se aventar, também, que a situação é fruto da percepção, por parte do professor, de falhas no próprio construto adotado. Ressalta-se ainda que não são pouco frequentes práticas de repetição com atividades não contextualizadas, buscando apenas uma pronúncia correta, como nos exercícios 6 (Figura 6) e 11 (Figura 8) da lição analisada da série *New American Streamline*.

#### O professor – outro tipo de profissional

Outro fator de pressão sobre o professor é a nova demanda de um profissional que possua domínio da expressão oral da língua que ensina, uma vez que ele passa a servir de modelo para o estudante. O que hoje parece senso comum – um professor de línguas deve sempre ser proficiente na língua que ensina – na primeira metade do século XX não era a realidade, já que os métodos de ensino de línguas de então eram estritamente baseados na leitura e na interpretação, exigindo um conhecimento puramente sintático-lexical. Os bons professores da primeira metade do século XX eram aqueles que possuíam um profundo conhecimento da gramática e um vasto vocabulário. Com a abordagem audiolingual, as exigências se ampliaram, e, compreensivelmente, professores que não possuíam domínio das novas demandas se esforçavam ao máximo para encontrar falhas na nova prática de ensino-aprendizagem que poderia lhe custar o emprego. Rivers (1981) pondera, entretanto, que ao professor que não domina a expressão oral, cabia se capacitar para o uso eficaz e efetivo do sistema de áudio, uma vez que os manuais de ensino devem sempre ser acompanhados de gravações com falantes nativos.

Outro ponto a se registrar também relacionado ao professor é que o profissional de então, seguindo o que era esperado em sua prática, passava grande parte da aula fazendo leituras de obras literárias e expondo na lousa estruturas e regras gramaticais. Com o audiolingualismo, o professor passa a ter um papel de maior movimentação em sala de aula, o que aumenta o nível de demanda (RIVERS, 1981; CHASTAIN, 1971). O professor que utiliza a abordagem audiolingual está sempre se movimentando pela sala, dando comandos, ouvindo os alunos, corrigindo pronúncia, estimulando a participação, operando o sistema de

áudio, mostrando ilustrações, representando, explicando vocabulário (sem o confortável uso da tradução) etc. Conclui Rivers (1981) que a abordagem impõe

demanda considerável se o professor pretende manter a prática oral fluindo naturalmente, além de uma necessidade de criatividade e esforço no manejo das pessoas e situações na sala de aula, se o professor pretende imprimir relevância e realidade ao material utilizado. É difícil para um professor ministrar um número de aulas durante o dia utilizando o método sem se sentir cansado do material, além de física e emocionalmente exausto<sup>64</sup> (RIVERS, 1981, p. 48).

### O aluno – uma variável a se considerar

Rivers (1981) levanta ainda a controvérsia em torno da adequação da abordagem para todos os tipos de estudantes. Segundo ela, a experiência mostra que a abordagem é adequada para crianças, que, alega a autora, têm mais receptividade a atividades de mímica, repetição e representação. Fries (1960, p. 6) observa, também, que outro fator que contribui para o rápido aprendizado da criança é o fato de suas necessidades linguísticas serem bem menores do que as de um adulto letrado – o que permitiria satisfazê-las mais rapidamente. Cabe ressaltar, entretanto, que as necessidades linguísticas das crianças são, antes, *distintas* da dos adultos.

Rivers (1981) também levanta a questão da eficácia da abordagem para aprendizes que se encontram nos extremos de um contínuo de aprendizagem: aqueles que têm muita dificuldade em aprender, e aqueles que possuem uma facilidade fora do comum. Os primeiros, explica a autora, apreciam a abordagem no início do aprendizado, pois acabam sendo levados pelos colegas em atividades de repetição em coro e em grupo. A dinâmica lhes dá uma sensação de realização e de que realmente estão acompanhando a turma. Entretanto, a autora pondera que eles acabam desistindo quando as demandas individuais começam a ficar mais evidentes. Já os aprendizes que demonstram uma facilidade de aprendiza-

---

<sup>64</sup> *The method calls for considerable energy if the teacher is to keep oral practice moving smartly, and imagination and enterprise in using persons and situations in the classroom if the text material is to acquire reality and relevance. It is difficult for a teacher to teach a number of parallel classes during the day by this method without becoming weary of the material and physically and emotionally exhausted.*



gem consideravelmente acima da média rapidamente se desmotivam com a excessiva prática de exercícios repetitivos, essenciais para a maioria dos alunos. Ambas as situações podem ser contornadas pelo professor – a despeito do fato de Rivers (1981) apresentar sugestões para tratar apenas do segundo problema –, mas isso exige um mínimo de sensibilidade do docente para, primeiramente, perceber o problema.

A abordagem indutiva do audiolingualismo preconiza que as estruturas aprendidas devem ser praticadas por vários tipos de exercícios até que o professor consiga obter uma resposta automática do aprendiz; somente então pode ser dada uma explicação do padrão sintático. A explicação, em termos práticos, esclarecerá para o aprendiz o que ele vinha fazendo. Levando-se a prática à risca, é possível que os alunos pratiquem, automatizem e consigam manipular a estrutura sem plena consciência do padrão sintático envolvido. Rivers (1974, p. 162-163) alega, entretanto, que “numerosos experimentos mostraram que a memória é ajudada por uma compreensão daquilo que estamos fazendo”. Portanto, é compreensível conjecturar que, quando não recebe um esclarecimento explícito em relação ao que está praticando, o aprendiz elaborará seu próprio fundamento lógico para justificar aquilo que está produzindo, e pode associar a estrutura que está praticando a uma fundamentação falaciosa a seu respeito. É particularmente nefasta a influência da língua materna em ocasiões da elaboração de tais fundamentações. “Por analogia com a estrutura de sua própria língua, que ele considera paralela à língua que está praticando, o aluno poderá ensinar a si mesmo extensões inteiramente errôneas da estrutura a qual está sendo apresentado” (RIVERS, 1974, p. 163). O audiolingualismo parece negligenciar esse risco.

Um último ponto que Rivers (1981) discute vem da queixa de vários professores que questionavam o fato de a metodologia adiar a apresentação da forma escrita da língua após um longo tempo de prática oral, pois alguns alunos se sentem muito inseguros ao serem forçados a depender exclusivamente de suas capacidades auditivas para lidar com as novas estruturas que são apresentadas, “parcialmente porque achavam difícil se lembrar de tudo que ouviam em uma

situação na qual havia tantos sons desconhecidos, e parcialmente porque em sua vida escolar haviam sido treinados a estudar com livros”<sup>65</sup> (RIVERS, 1981, p. 58). Argumenta a autora que esses estudantes podem desenvolver reações emocionais em relação à abordagem e sentirem-se incapazes de acompanhar sua dinâmica de ensino-aprendizagem.

Um outro fator relevante deve ser apontado em relação aos diálogos elaborados para a apresentação do material linguístico de cada unidade nos manuais didáticos. No afã de produzir textos que serviriam de exemplos para exercícios de mímica e memorização, os autores dos livros exageravam na repetição de estruturas (WILKINS, 1998, p. 83) e produziam diálogos com efeitos bizarros (HOWATT, 2004, p. 331) em textos que supostamente espelhavam a interação normal entre falantes<sup>66</sup>. O resultado, segundo Howatt, era que a língua ensinada era intimamente ligada a normas literatas, “frases bem estruturadas de inglês padrão que eram, por assim dizer, ‘traduzidas em fala’ pelo professor” (HOWATT, 2004, p. 300). O que os manuais didáticos apresentam, portanto, não é a língua genuína, falada pelos nativos, como preconiza o quarto slogan do audiolinguismo, mas aquilo a que Abercrombie (1963) nomeou ‘*spoken prose*’, e o que Dakin (1973) batizou de ‘*structurespeak*’: uma idealização da produção oral de um falante. Em um estudo comparativo, Ferreira (2009) demonstrou que diálogos em MDs de ensino de inglês como L2/LE apresentam poucas características semelhantes aos diálogos naturais produzidos por falantes nativos.

No mesmo artigo em que lista o que chamou de *slogans* do audiolinguismo, o linguista da Universidade de Princeton, William Moulton (1963) pondera que o que é realmente revolucionário no audiolinguismo não é a ênfase na prática oral, nem as turmas com um número menor de estudantes, ou ainda a maior carga horária dedicada ao ensino. O que há de realmente novo na abordagem,

---

<sup>65</sup> *They have found that some students feel very insecure when they are forced to depend on the ear alone, partly because they find it hard to remember all they hear in a situation where so many of the sound clues are unfamiliar to them, and partly because all through school they have been trained to work with books.*

<sup>66</sup> No diálogo da lição analisada à página 56, há sete turnos de fala do cliente. Em quatro deles, ele usa a expressão *I'd like*. O garçom, por sua vez, interage oralmente por seis vezes. Em três delas, a estrutura também é utilizada.

prossegue, é o fato de ela ter se desenvolvido sob respeitadas pesquisas científicas de linguistas acerca de língua e aprendizagem (MOULTON, 1963, p. 97). Bloomfield, já em 1925, denunciava que as escolas americanas eram

administradas por pessoas que, do professor universitário da área de educação, até o professor primário nas salas de aula, nada sabem dos resultados da ciência da linguística, nem mesmo da relação entre escrita e fala, ou entre a língua padrão e o dialeto. Em suma, eles não sabem o que é língua, e ainda assim têm que ensiná-la, e em consequência perdem anos de vida das crianças e obtêm um resultado pífio<sup>67</sup> (BLOOMFIELD, 1987, p. 69).

A denúncia carrega-se de mais dramaticidade quando se leva em consideração o fato de o linguista estar se referindo a professores de língua materna. No mesmo artigo, o autor enfatiza ainda que, na área de ensino de língua estrangeira, a situação era ainda mais preocupante, pois havia “poucos educadores que sequer tinham conhecimento de que havia uma vasta literatura linguística sobre o tema”<sup>68</sup> (BLOOMFIELD, 1987, p. 69).

Charles Fries, em 1946, evidencia que a situação que Bloomfield criticara há mais de duas décadas não havia sido corrigida.

A despeito do fato de vigorosa investigação linguística, seguindo métodos científicos sólidos, estar sendo desenvolvida há mais de um século, muito pouco dos resultados dessas investigações atingiu as escolas e afetou os materiais e métodos de ensino de línguas e as condições nas quais o ensino de línguas é experimentado<sup>69</sup> (FRIES, 1960, p. 5).

E conclui:

É o uso prático das técnicas de descrição de linguagem adotadas pelo linguista na escolha e ordenação de materiais e nos princípios do método que se originam desses materiais que está o âmago da

---

<sup>67</sup> *Our schools are conducted by persons who, from professors of education down to teachers in the classroom, know nothing of the results of linguistic science, not even the relation of writing to speech or of standard language to dialect. In short, they do not know what language is, and yet must teach it, and in consequence waste years of every child's life and reach a poor result*

<sup>68</sup> *As to foreign-language teaching, there are few schoolmen who realize that there is a large linguistic literature on the subject.*

<sup>69</sup> *In spite of the fact that there has been more than a hundred years of vigorous linguistic investigation in accord with sound scientific methods, very little of the results of this investigation has actually got into the schools to affect the materials and methods of teaching language and the actual conditions under which language teaching is attempted.*

chamada ‘nova abordagem do ensino de línguas’<sup>70</sup> (FRIES, 1960, p. 7).

Esta foi, portanto, a grande ruptura com os métodos de ensino de L2/LE anteriores, que se baseavam mais na intuição, mesmo que bem intencionada, dos seus articuladores. Não se falava da fundamentação teórica das práticas consideradas as mais eficazes para o ensino. Com o audiolingualismo, não apenas a maneira de abordar o ensino-aprendizagem, como o material didático, a sequência na apresentação de estruturas, a seleção de vocabulário e temas abordados, tudo passou a ser fruto de pesquisa linguística. Talvez exatamente por esse fato, as críticas à abordagem se voltaram às suas bases teóricas, um tipo de cientificidade que garantiria a seriedade da empreitada.

### 1.3. UMA ERA PÓS-MÉTODO

Dentre as críticas de que a abordagem audiolingual foi alvo, a firme postura em favor de um ensino quase que exclusivamente indutivo das estruturas sintáticas foi, provavelmente, o tema preferido de seus opositores, talvez pelo fato de ela sintetizar sua base racional. A imagem de um contínuo dedutivo-indutivo é bastante frequente na literatura de ensino de L2/LE (CHASTAIN, 1971; RIVERS, 1981; BLAIR, 1991). Rivers (1981) apresenta em uma das extremidades – a indutiva – o método direto, e na extremidade oposta – a dedutiva – o método gramática tradução. O audiolingualismo se aproxima bastante da extremidade indutiva, e seria esperado que a abordagem que o substituísse se afastasse dessa extremidade, adotando uma postura mais dedutiva. Blair (1991), por sua vez, posiciona o audiolingualismo em uma das extremidades:

em um lado, havia o audiolingualismo ‘puro’ ou ‘clássico’, no qual a língua é tomada, de uma maneira geral, como um bloco de estruturas definíveis, com expoentes lexicais, que pode ser aprendida

---

<sup>70</sup> *It is the practical use of the linguistic scientist’s technique of language description in the choice and sequence of materials and the principles of method that grew out of these materials that is at the heart of the so-called “new approach to language teaching.”*

indutivamente, padrão por padrão, por meio de um programa de instrução rigorosamente planejado e cuidadosamente executado, baseado nas leis de condicionamento e reforço; e no lado ‘cognitivo’, a língua é tomada essencialmente como um comportamento governado por regras, e a aprendizagem de línguas (por adultos) (...) poderia ser significativamente otimizada por uma bem planejada abordagem sistemática que explicasse as regras e oferecesse oportunidade de prática com uso consciente<sup>71</sup> (BLAIR, 1991, p. 24).

Rivers (1981) afirma que, a partir dos anos 60, as críticas à abordagem audiolingual se acirraram, e iniciou-se a recuperação do elemento cognitivo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A autora argumenta que não foram sugeridas novas propostas de estratégias de ensino, mas sim um retorno à ordem tradicional do ensino dedutivo, com a explicitação de regras antes da prática. Larsen-Freeman (2004) corrobora essa posição ao afirmar que a ênfase nos aspectos cognitivos levou ao estabelecimento da *abordagem cognitiva*, listada por Celce-Murcia (1991) cronologicamente após o audiolingualismo. Os aprendizes, na nova abordagem, passaram efetivamente a ter uma participação mais ativa em seu aprendizado, engajando-se na formulação de hipóteses sobre a língua que tentam aprender.

A abordagem cognitiva motivou novo interesse sobre o tema ensino-aprendizagem, e nos anos 70 muitos estudiosos aplicaram novos preceitos e desenvolveram materiais com exercícios gramaticais dedutivos (professores fornecem as regras e pedem aos aprendizes que as apliquem) e indutivos (aprendizes descobrem regras por meio de exemplos e então a praticam). Entretanto, nenhum *método* jamais se desenvolveu a partir da abordagem cognitiva (LARSEN-FREEMAN, 2004; RICHARDS e RODGERS, 1999). O que ocorreu foi o aparecimento de uma série de abordagens com características próprias, mas que não

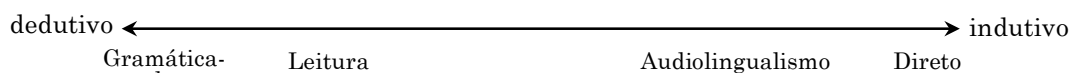
---

<sup>71</sup> *Such a simplistic characterization, it is now seen, covers over some important dimensions of learning, but this is a convenient representation of a mid-1960's American view of two extremes of a supposed continuum: on the one side, there was "pure" or "classical" audiolingualism, in which language was viewed largely as a definable set of structures with lexical exponents, which could be learned inductively, pattern by pattern, by means of a rigorously planned and carefully executed program of instruction based on the laws of conditioning and reinforcement; and on the "cognitive" side, language was viewed as essentially rule-governed behavior; and (adult) language learning, it was thought, could be significantly aided by a well-laid-out, systematic approach that explained the rules and gave practice in their conscious use.*

eram excludentes ou conflitantes. Essa nova postura levou Brown (2002) a sugerir que se iniciava ali uma era ‘pós-método’, na qual abordagens diversas passaram a ser utilizadas no desenvolvimento de técnicas também diversas, segundo o interesse do professor e os objetivos da aula. A partir de então, as técnicas adotadas por um professor de LE/L2 não mais se harmonizavam com apenas uma abordagem, como definira Anthony (1963). Análise da produção acadêmica a partir do declínio da abordagem audiolingual mostra que os estudiosos passaram a utilizar com mais frequência o termo ‘abordagem’ para se referir ao modelo de ensino de língua estrangeira, em detrimento de ‘método’.

Celce-Murcia (1991) faz um breve apanhado das características do ensino de línguas estrangeiras no século XX e apresenta cronologicamente a abordagem Gramática-Tradução<sup>72</sup>, que foi substituída pela abordagem Direta – “uma reação à abordagem Gramática-Tradução e seu fracasso em produzir aprendizes capazes de usar a língua que estudavam” (p. 6) –, que por sua vez foi substituída pela abordagem da Leitura – “uma reação à impraticabilidade da abordagem direta” (p. 6) –, que acabou sendo substituída pelo Audiolingualismo – “uma reação à abordagem da Leitura e sua falta de ênfase no aspecto oral-auditivo” (p. 6).

A justaposição da cronologia de ensino de LE apresentada por Celce-Murcia (1991) com o contínuo sugerido por Rivers (1981) e Blair (1991) formaria a estrutura apresentada na figura abaixo.



**Figura 10 O contínuo dedutivo-indutivo**

O contínuo estabelece o cenário para a oscilação do pêndulo (PRATOR, 1991) no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira. O pêndulo começa a trajetória no extremo dedutivo, com o Método Gramática-Tradução. Traçando o movimento completo em direção oposta, a prática de ensino passa a se valer do

<sup>72</sup> Celce-Murcia, nesse artigo, não faz distinção entre abordagem (*approach*) e método (*method*), referindo-se em um momento ao *Método Direto* (p. 4) para em seguida denominá-lo *Abordagem Direta* (p. 5).

Método Direto, tendo a indução como princípio estruturante. Em um movimento de retomada da dedução, mas não com tanto vigor quanto o primeiro – o pêndulo vai perdendo seu *momentum* –, a prática passa a focar o Método da Leitura, para mais adiante retornar em direção oposta até o Audiolingualismo. A era pós-método a que Brown (2002) se refere seria um ponto central no contínuo, sem mais a tendência preferencial para um dos lados. Teria sido encontrado o ponto de equilíbrio, talvez, no qual os professores se servem de práticas indutivas e também de dedutivas.

O artigo seminal de Hymes (1972) *On Communicative Competence* tornou-se uma das principais bandeiras dos defensores dos novos paradigmas, mas, segundo Howatt (1987), é questionável a afirmação de que ele tenha dado nome à abordagem comunicativa, que florescia então.

Em todos os eventos, a expressão *competência comunicativa* era universalmente adotada para descrever os objetivos e metas de todo o ensino comunicativo da língua. Deve ser dito, entretanto, que a expressão não era compreendida no sentido neo-chomskyano que Hymes sugeriu, mas em um sentido informal que significava ‘desempenho comunicativo competente’<sup>73</sup> (HOWATT, 1987, p. 19).

Parece, entretanto, que a questão terminológica não causou nenhum desconforto, e portanto não era fruto de discussão. Howatt (1987), a despeito disso, demonstra incômodo com o rótulo, que considera impreciso. Defende o autor que *abordagem funcional* teria sido mais proveitosa e causaria menos problemas. Ele admite, contudo, que a escolha do termo se tornou inatacável, provavelmente por sua generalizada e indiscriminada adoção.

Além da expansão do conceito de competência proposto por Hymes (1972), Tardin (2007) menciona a relevância da obra de Vigotski (2001), publicada originalmente em 1962, que introduziu o construto da interação social no conhecimento internalizado da língua materna. O psicólogo russo desconstrói a tese de que a fala da criança no período pré-intelectual – o grito, o balbúcio ou mesmo

---

<sup>73</sup> *At all events, the phrase communicative competence was universally adopted to describe the aims and objectives of all communicative language teaching. It has to be said, however, that the phrase was not understood in the neo-Chomskyan sense that Hymes intended but in an informal sense of “competent communicative performance”.*

as primeiras palavras – é meramente uma forma de comportamento emocional. Ao contrário, afirma que “pesquisas recentes acerca das primeiras formas de comportamento da criança e das suas primeiras reações à voz humana [...] mostraram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano” (VIGOTSKI, 2001, p. 130). Aparentemente, a psicologia e a linguística, que Chomsky considerava teoricamente imaturas para dar suporte ao audiolingualismo, contribuíram para legitimar os paradigmas que eram construídos para a nova abordagem que se firmava.

### **1.3.1. Política de Estado por um currículo nocional/funcional**

Se a II Guerra Mundial foi o fator político que contribuiu, de certa forma, para o fortalecimento e disseminação do audiolingualismo nos Estados Unidos, é curioso notar que outro fato histórico-político de semelhante envergadura possui ligações estreitas com o desenvolvimento das abordagens comunicativas na Europa, evidenciando a estreita relação entre ciência e os interesses e necessidades das sociedades. Como ressalta Almeida Filho,

o surgimento de um grande projeto político voltado para a unificação dos países europeus, inicialmente conhecido como Mercado Comum Europeu, marcado pela diversidade linguística (e pela conseqüente necessidade de se aprenderem e ensinarem línguas vizinhas) deu enorme alento à questão da inovação no ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 27).

Essa nova realidade geopolítica na Europa contribuiu com um elemento novo às críticas de que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira corrente vinha recebendo: o surgimento de um novo tipo de aprendiz. Howatt (1987) chega a sugerir que pressões pedagógicas identificadas para lidar com o novo perfil do estudante de línguas estrangeiras teriam causado as mudanças dos paradigmas de ensino de língua estrangeira independente do rumo que a linguística aplicada vinha tomando. A partir de então, a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras precisava lidar com a

necessidade de encontrar um método de ensino de línguas estrangeiras para grupos de aprendizes que eram (...) novos no ambiente



de aprendizagem de línguas e que, portanto, tinham necessidades e expectativas que não haviam sido consideradas no passado<sup>74</sup> (HOWATT, 1987, p. 21).

Howatt, em artigo em que narra o período de transição entre o estruturalismo dos anos 1950 e o funcionalismo comunicativo dos anos 1970 na Europa, identifica ao menos quatro grupos diferentes de novos aprendizes: crianças e adultos não alfabetizados, adolescentes cursando o ensino médio, aprendizes com necessidades específicas (e, portanto, com objetivos específicos de aprendizagem, como empregados de fábricas interessados em participar de cursos e treinamentos em outros países, por exemplo), e, finalmente, aprendizes adultos que não estavam mais dispostos a passar dois ou três anos em salas de aula que tudo o que tinham a oferecer era uma instrução sistematizada acerca de estruturas – e não de uso – de línguas estrangeiras. Esse último grupo era formado por uma população madura que precisava aprender línguas para se comunicar socialmente, e que não abria mão de fazer uso de suas capacidades cognitivas e de seu conhecimento linguístico no processo de aprendizagem de novos idiomas. Queriam resultados imediatos, relevantes para seus ambientes de trabalho, férias, interesses pessoais etc. Os cursos disponíveis – sistemáticos, longos, baseados em abstrações estruturais, ao invés do pragmatismo da linguagem – não mais respondiam aos anseios do novo cliente que buscava instrução.

Para tentar responder à nova demanda, o Conselho para Cooperação Cultural (CCC) do Conselho Europeu se reuniu a partir de 1968 para idealizar um programa coordenado de ensino de línguas estrangeiras. A partir das reuniões, foi redigida a Resolução 69(2), publicada em janeiro de 1969, que estabeleceu que o “conhecimento de uma língua moderna não deve ser considerado mais um luxo de uma elite, mas um instrumento de informação e cultura que deve ser disponibilizado para todos”<sup>75</sup> (CONSELHO PARA COOPERAÇÃO CULTURAL,

---

<sup>74</sup> *These pressures had many different origins but they shared one common characteristic; namely, the need to find a method of teaching foreign languages to groups of learners who were for one reason or another new to the language learning game and who therefore had needs and expectations which had not been taken into account in the past.*

<sup>75</sup> *(...) a knowledge of a modern language should no longer be regarded as a luxury reserved for an elite, but an instrument of information and culture which should be available to all.*

1996). Em relação a estudos relacionados à área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a Resolução recomenda que haja:

- pesquisa sobre fatores que afetam a aquisição, aprendizagem e ensino de línguas para todas as idades e categorias de aprendizes;
- pesquisa sobre o desenvolvimento de currículos, materiais e métodos mais apropriados para todas as categorias de alunos e estudantes;
- definição de critérios de proficiência em línguas para a produção de testes de avaliação de resultados no ensino de línguas;
- preparação de listas básicas de léxico e estruturas das línguas europeias (faladas e escritas), para facilitar a construção de materiais de ensino adequados aos objetivos e métodos de ensino de línguas, e avaliações em relação à possibilidade de ampliação dos estudos de línguas europeias menos conhecidas;
- análise da linguagem especializada de ciências, tecnologia, economia etc.<sup>76</sup> (CONSELHO PARA COOPERACÃO CULTURAL, 1996, p. 397).

A Resolução termina com um convite para que o governo de cada Estado membro do Conselho nomeie ou crie um centro especializado em (1) ações de disseminação de descobertas científicas na área de ensino de língua estrangeira, (2) documentação do uso especializado da linguagem em áreas específicas, como as da ciência e tecnologia, (3) técnicas de avaliação de proficiência em línguas modernas e (4) uso de equipamento técnico moderno para o ensino de línguas. O documento oficial ainda conclama os governantes a qualificarem e a fortalecerem centros de idiomas que já estavam em funcionamento para que pudessem colaborar com os objetivos pancontinentais.

A efetiva participação dos Estados, como podemos ver nos esforços empreendidos pelo CCC, implicou a garantia de recursos para pesquisas e estudos, envolvendo especialistas de diversos países europeus. Segundo Howatt (2004, p.

---

<sup>76</sup> - *Research into the factors affecting language acquisition, learning and teaching at all ages and with all categories of learner; - Research into the development of the most suitable syllabuses, materials and methods of teaching for all categories of pupils and students; - Definition of criteria of language proficiency leading to the production of tests for evaluating the results of language learning; - Preparation of basic lists of words and structures of the European languages (spoken and written), to facilitate the construction of study materials appropriate to modern aims and methods of language teaching, and examination of the possibility of furthering the study of less widely known European languages; - Analysis of the specialised language of science and technology, economics, etc.*

332) a empreitada do CCC foi o maior empreendimento de pesquisa e desenvolvimento no ensino de língua estrangeira da década de 1970.

Em sequência, um simpósio de Aprendizagem de Línguas Modernas na Educação de Adultos foi organizado pelo CCC e reuniu especialistas na Suíça<sup>77</sup> em 1971. Dos trabalhos que ali tiveram início, três documentos eventualmente se tornariam de fundamental importância para o ensino de língua estrangeira (HOWATT, 1987, p. 22).

O primeiro desses trabalhos é um exemplo do rigor e cuidado com os quais foi tomando forma o currículo para elaboração de materiais didáticos da nova abordagem, e “estabeleceu um modelo do arquétipo do aprendiz adulto de língua estrangeira na Europa em termos de uma análise de necessidades comunicativas”<sup>78</sup> (HOWATT, 2004, p. 338). Trata-se de obra do linguista suíço René Richterich (1972). O trabalho é dividido em três partes: a primeira define o cenário e estabelece seus objetivos, a segunda descreve o modelo, e a última parte sugere aplicações do modelo proposto. O texto pretende ser um balizador para pesquisas que identificariam as necessidades linguísticas dos aprendizes adultos, que por sua vez determinariam o currículo adotado pelo material didático a ser elaborado, bem como estratégias pedagógicas para o ensino de cada unidade. Dentre os pontos enfatizados pelo modelo, destaca-se a importância de identificar necessidades socioprofissionais e também socioculturais de grupos de aprendizes, ainda que o autor admita a imprevisibilidade de necessidades subjetivas que podem decorrer de eventos circunstanciais.

O modelo chega a um nível de detalhamento bastante sofisticado, com extensas listas (embora não definitivas, alerta o autor) de agentes que podem estar envolvidos no processo de comunicação, e de momentos e locais em que a comunicação pode ocorrer. Há listas também sobre funções que a comunicação pode exercer, os objetos com que ela se relaciona e os meios em que ela ocorre. As listas se duplicam, para poder atender às necessidades da *língua* e do *ensino* da

---

<sup>77</sup> O *Symposium on Modern Language Learning in Adult Education* ocorreu em Rüschtikon, a 7km de Zurique.

<sup>78</sup> (...) *set out a model of the archetypal adult learner of foreign languages in Europe in terms of an analysis of communicative needs* (...)

língua (necessidades pedagógicas). Uma análise abrangente da interação entre as diversas listas, defende o autor, determinaria as necessidades do aprendiz, que por sua vez traduzir-se-iam em ações de aprendizagem representando as estratégias que aprendizes adotariam para aprender os atos de linguagem (RICHTERICH, 1972, p. 9).

O segundo trabalho fruto das discussões que ocorreram no Simpósio na Suíça é de autoria do linguista britânico D. A. Wilkins (1973). O texto apresenta a estratégia que veio a ser conhecida como o sistema de unidades/créditos, segundo o qual cada aprendiz teria a liberdade de acompanhar as unidades que são relevantes de acordo com os objetivos que ele próprio traça para seu aprendizado de língua estrangeira. Dessa forma, o aprendiz manteria alta motivação, pois saberia que “o que está aprendendo é relevante para suas necessidades e que seu aprendizado será mais eficiente por excluir o que é irrelevante”<sup>79</sup> (WILKINS, 1973, p. 131).

Van Ek (1975), em obra sobre a qual trataremos mais adiante, elabora um esquema esclarecedor sobre o formato de unidade/crédito proposto pelo grupo de linguistas reunidos no Simpósio na Suíça. Admitindo que não é exagero dizer que cada aprendiz tem seus interesses próprios que são diferentes de qualquer outro aprendiz, o autor pondera que somente é possível responder aos interesses individuais ao se reunir aprendizes com interesses comuns em um grupo suficientemente grande para justificar o investimento. Propõe o autor que tomemos como exemplo um grupo fictício de aprendizes, V, W, X, Y e Z, que têm necessidades diferentes. Como não é viável ofertar um curso específico para cada aprendiz, a solução passa por, primeiramente, analisar as habilidades requeridas por cada um dos aprendizes.

#### **Quadro 2: Habilidades requeridas por diferentes aprendizes**

Aprendizes	Componentes das habilidades requeridas				
V	a	c	d	e	g

<sup>79</sup> *In this way the learners can be strongly motivated by the knowledge that what he is learning is relevant to his needs and that his learning will be made more efficient by the exclusion of all that is irrelevant.*

W	a	b	c	e			
X	a		c		f	g	h
Y	a	b	c	d			h i
Z	a		c	d	f	g	

(VAN EK, 1975)

O currículo do ensino tradicional – que “pretende ensinar todo o sistema gramatical sem considerar (...) o fato de que nem todas as partes do sistema são igualmente importantes para todos os aprendizes”<sup>80</sup> (WILKINS, 1973, p. 131) – contém todos os componentes do quadro, o que significaria que todos os aprendizes teriam que aprender mais do que realmente precisam, caracterizando o currículo como supérfluo.

Como alternativa, poderia ser elaborado um currículo que cobriria apenas os componentes que todos os aprendizes precisam – *a* e *c*. Nesse cenário, van Ek (1975) observa que, apesar de uma opção econômica, todos os aprendizes ficariam parcialmente insatisfeitos.

Uma solução mais satisfatória e economicamente viável seria atender às necessidades dos aprendizes em grupos de composições variadas. Um dos cursos oferecidos abordaria os componentes *a* e *c*, e atenderia a 5 aprendizes. Um outro curso, sobre o componente *d* seria ofertado aos aprendizes V, Y e Z; um outro com o componente *g* para os aprendizes V, X e Z etc. Como o componente *i* é de interesse apenas do aprendiz Y, outros aprendizes teriam que ser encontrados, fora desse grupo hipotético, para justificar a oferta de um curso sobre o componente. Prossegue o autor:

Uma vez que tal sistema tenha sido desenvolvido e implementado, cada aprendiz pode receber indicações sobre quais unidades cursar e em qual ordem. Se o sistema for utilizado em larga escala, pan-europeia, por exemplo, a demanda para a maioria dos componentes deve ser suficientemente grande para justificar a oferta de turmas<sup>81</sup> (VAN EK, 1975, p. 3).

<sup>80</sup> (...) *the conventional grammatical syllabus which attempts to teach the entire grammatical system without regard to its application to specific language needs and to the fact that not all parts of the system are equally important to all learners.*

<sup>81</sup> *Once such a system has been developed and implemented, each learner can be advised as to*

Ao completar cada unidade com sucesso, os aprendizes recebem um acreditamento oficial pela realização – o que fecha o ciclo unidades/créditos.

Para estabelecer os conteúdos das unidades, deve-se abandonar o currículo gramatical tradicional, que supõe ser todo o sistema estrutural de uma língua relevante para todos os aprendizes, independente dos objetivos que possam ter. O novo currículo, apropriadamente denominado *situacional*, seria então determinado pelos interesses do aprendiz. Wilkins (1973) lembra, entretanto, que não se pode abrir mão da necessidade de domínio de “considerações gramaticais gerais” para planejar tal currículo; uma competência linguística geral que não se restringiria a situações específicas, sendo necessária em uma grande variedade de situações. Diz o autor que debates durante o Simpósio concluíram que o estágio mais básico do sistema unidade/crédito deveria fornecer uma gramática mínima para as unidades situacionais (WILKINS, 1973, p. 131). A esse mínimo conteúdo deu-se o nome de *Nível Limiar*<sup>82</sup> (*nível-L*). O texto se propõe, portanto, a definir a natureza desse núcleo gramatical comum.

A pergunta que norteia o trabalho de Wilkins (1973), desde sua concepção, é em relação às noções que se espera que um aprendiz seja capaz de expressar na língua estrangeira. De tal questionamento, deriva a abordagem *nocional* ou *semântica* de construção do currículo. Pretende-se estabelecer o quê o aprendiz precisaria dizer, quais entraves situacionais poderiam operar durante a interação para, a partir disso, definir as formas linguísticas apropriadas para serem utilizadas pelo aprendiz, e portanto que deveriam constar no conteúdo daquela unidade específica. Resume Wilkins dizendo que “uma vez que o nível limiar é, por definição, uma competência limitada, seu conteúdo será determinado por um bloco mínimo de noções que permitirão a comunicação com nativos em um ambiente europeu típico”<sup>83</sup> (WILKINS, 1973, p. 131).

---

*which units to take and in which order. If the system is used on large scale, eg on a European scale, the demand of the majority of the components is likely to large enough to justify the provision of learning facilities for them.*

<sup>82</sup> Do inglês, *Threshold Level – threshold*, literalmente, significa *soleira*.

<sup>83</sup> *Since the threshold level is, by definition, a limited competence, its content will be determined by the minimal set of notions that will permit communication with native speakers in a typically European environment.*

O terceiro texto identificado como seminal por Howatt (1987) é obra do linguista holandês Jan Ate van Ek (1975), fruto de colaboração internacional de mais de uma centena de pessoas de quinze países diferentes. Seguindo formato semelhante à obra de Richterich (1972), o texto também propõe balizas para se determinar os objetivos da aprendizagem de línguas estrangeiras. A partir da premissa de que os objetivos de aprendizagem devem ser direcionados às necessidades dos aprendizes, van Ek afirma que se devem definir primeiramente as características de cada grupo de aprendizes que obviamente possuem necessidades distintas. Estabelecer tais necessidades, por sua vez, passa pela antecipação das situações com as quais os aprendizes se deparariam, que podem variar de um passeio turístico por um país estrangeiro, a uma participação como intérprete em uma corte de justiça (VAN EK, 1975). A *situação*, como define van Ek, refere-se ao “complexo de condições extralinguísticas que determina a natureza do ato linguístico”<sup>84</sup> (VAN EK, 1975, p. 4). O autor passa a descrever vários elementos que o modelo deve considerar para definir os objetivos de aprendizagem específica.

Primeiramente, ao conceito de *situação* na qual a língua estrangeira será utilizada, o autor agrega os *tópicos* que serão abordados, os *papéis* desempenhados pelos falantes envolvidos e também as *habilidades* requeridas em cada situação, tradicionalmente identificadas como habilidade em *leitura*, *audição*, *fala* e *escrita*. Em seguida, há que se considerar as *atividades* nas quais o aprendiz se envolve, que podem ser simples, como compreender uma previsão do tempo emitida por um radialista, ou complexas, como apresentar um resumo na língua estrangeira de um texto escrito na língua materna. As *funções* linguísticas são também relevantes, uma vez que o aprendiz pode ter que expressar opiniões, certezas ou incertezas, gratidão etc. O quarto elemento refere-se às *noções* que o aprendiz deve dominar para poder tratar de qualquer assunto específico. “Se ele [o aprendiz] estiver lidando com o tópico ‘tempo’, terá que lidar com noções como *ameno*, *ensolarado*, *chover* etc., ao lidar com um cardápio, as noções *carne*, *sorve-*

---

<sup>84</sup> (...) *by situation we mean the complex of extra-linguistic conditions which determines the nature of a language-act.*

*te, café* podem ser exigidas”<sup>85</sup> (VAN EK, 1975, p. 4). O autor enfatiza ainda que noções não se restringem a *entidades* (pessoas, objetos, ideias, estados, ações, eventos etc.), mas incluem também as *propriedades* e *qualidades* das entidades, e ainda as *relações* entre as entidades. Após a identificação dos objetivos de aprendizagem ter atingido o refinamento dos elementos citados acima, o autor acredita que já é possível determinar as *formas linguísticas* (estruturas, palavras e expressões) que o falante deverá conseguir usar para compreender o interlocutor e se fazer compreender por ele nas situações descritas. Enfatizando o caráter pan-linguístico do modelo, que pode ser aplicado em toda a Europa, van Ek (1975) ressalta que esse componente – as *formas linguísticas* – é o único que deve ser elaborado de acordo com cada uma das línguas, separadamente. O que for determinado para os demais componentes pode ser universalizado por todas as línguas do bloco.

Um último componente enfatizado pelo autor é o nível de habilidade que um aprendiz deve demonstrar ao lidar com todos os elementos relacionados, ou seja, o grau de destreza que o falante terá que exibir em sua interação em língua estrangeira.

Apesar do nível-L ser o “mais baixo nível de reconhecida habilidade geral em língua estrangeira”<sup>86</sup> (VAN EK, 1975, p. 8), o modelo especifica que um aprendiz, após concluir o nível, deve ser capaz de sustentar uma interação em língua inglesa na maioria das situações cotidianas. Como a previsibilidade de situações é limitada, parte da habilidade a ser alcançada refere-se à capacidade do aprendiz em transferir o que aprendeu para novas situações. Somente após o aprendiz mostrar sua capacidade em adaptar-se a novas situações, não explicitamente abordadas nas unidades nas quais estudou, seu sucesso no nível-L seria reconhecido. O autor admite a dificuldade em se definir o escopo do nível geral de habilidade mínima, mas adianta que adquirir uma habilidade geral em língua

---

<sup>85</sup> *If he is dealing with the topic “weather” he will have to handle notions such as fair, sunshine, to rain etc, when dealing with a menu the notions meat, icecream, coffee may be required.*

<sup>86</sup> *In the unit/credit system the threshold level – or T-level – will be the lowest level of general foreign-language ability to be recognized.*



estrangeira, mesmo em nível mais baixo, é uma tarefa que exige grande esforço de aprendizagem.

O nível de competência que se espera do aprendiz ao terminar o nível-L pode ser analisado a partir da identificação do papel social para o qual se pretende prepará-lo. Ao abordar os *papéis sociais* que os falantes podem adotar, o autor destaca dois da listagem original de Richterich (1972) como sendo os principais para os quais os aprendizes deverão estar preparados: a interação entre desconhecidos e a interação entre amigos. Ressalta o autor que as outras relações listadas por Richterich e quaisquer outras relações possíveis se encaixam nestes dois papéis (paciente/médico, pessoa física/oficial de justiça, turista/nativo etc.). O autor ressalta as importantes consequências da inclusão do papel social de interação amigo/amigo para definir o nível limiar para os aprendizes de língua estrangeira, pois a estratégia de ensino

eleva o nível acima do necessário para sobrevivência estritamente fisiológica em um ambiente de língua estrangeira. O Nível Limiar irá preparar o aprendiz para estabelecer e manter relações *sociais* com falantes de línguas estrangeiras. Somente quando essa necessidade é correspondida, o nível pode ser verdadeiramente chamado de 'nível limiar': ele capacitará o aprendiz a cruzar a soleira e adentrar na comunidade de falantes estrangeiros<sup>87</sup> (VAN EK, 1975, p. 10; grifo nosso).

A capacitação do aprendiz, portanto, passa a almejar algo além da comunicação meramente informativa que satisfaça um turista ou um funcionário que vai ao exterior para receber treinamento na matriz da multinacional em que trabalha. Ao alcançar o nível de proficiência que o capacite a manter relacionamentos sociais de amizade com falantes de outras línguas, o aprendiz será testemunha do sucesso de uma nova estratégia de ensino de línguas estrangeiras.

Na apresentação do texto de van Ek, John Trim, diretor do Projeto de Línguas Modernas, identifica as necessidades mais prementes do aprendiz de

---

<sup>87</sup> *It raises the level above that required for purely physical survival in a foreign-language environment. It will prepare the learner for the establishment and maintenance of social relationships with foreign-language speakers. Only when this need is fulfilled can our level be called "threshold level" in a meaningful way: it will enable the learner to cross the threshold into the foreign-language community.*

língua estrangeira de maneira clara. Segundo ele, a maior parte dos aprendizes é composta de

peessoas que querem se preparar, de uma maneira geral, para poderem comunicar-se socialmente no simples cotidiano com pessoas de outros países que cruzam o seu caminho, e para serem capazes de se virar e levar uma vida social razoavelmente normal quando visitam outro país. Não se trata simplesmente de uma questão de comprar pão e leite e creme dental e obter reparos para o carro. As pessoas querem ter a habilidade para fazer contato uns com os outros como pessoas, para trocar informações e opiniões, falar sobre experiências, gostos e desgostos, para explorar nossas semelhanças e diferenças, a unidade na diversidade do nosso continente complicado e populoso.<sup>88</sup> (TRIM, 1975, p. ii).

Após explicitar a lógica por trás do modelo para se determinar os objetivos de aprendizagem de língua estrangeira e o escopo do nível-L, van Ek inclui extensas listas, identificando *locais* em que aprendizes podem vir a fazer uso da língua estrangeira, e os diversos *tópicos* que podem ser abordados. A análise dessa listagem faz o autor chegar à conclusão de que o aprendiz irá utilizar a língua oralmente com muito mais frequência do que na forma escrita. Conclui-se, a partir da descrição, que o aprendiz não necessitará de habilidades gerais de leitura e escrita para lidar com as situações descritas. Portanto, o nível limiar buscará capacitar o aprendiz estritamente na habilidade de comunicação oral, com maior ênfase na compreensão oral em relação à produção oral. Essa diferenciação justifica-se pelo fato de ser possível controlar o que se espera que o aprendiz produza quando estiver interagindo com falantes estrangeiros sobre os tópicos e nos cenários listados pelo autor; mas não há como prever tudo o que o aprendiz pode ouvir em tais interações. Além de alertar para a importância de se enfatizar a recepção oral, van Ek (1975) inclui interessante comentário a respeito da variedade linguística com a qual o aprendiz deverá ter contato no nível limiar:

---

<sup>88</sup> *Nevertheless, by far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange information and opinions, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent.*

Nesse nível, espera-se que os aprendizes compreendam apenas as elocuições que são enunciadas no dialeto padrão com sotaque padrão ou sotaques que apresentem uma sutil coloração regional, estrangeira, e/ou socioeconômica, e em uma velocidade um pouco abaixo daquela que é considerada normal.<sup>89</sup> (VAN EK, 1975, p. 17).

A escolha do material a ser apresentado para os aprendizes no nível-L, portanto, passa por um controle mínimo, considerado essencial para atingir os objetivos. A riqueza da variação sociolinguística não é abordada, portanto.

Quanto às habilidades de leitura e escrita, o nível-L opta por uma proficiência estritamente limitada, por entender que a maioria dos aprendizes, nesse nível, não necessita de grande destreza para lidar com a língua escrita. Para aqueles poucos que julgam ser pertinente um conhecimento acima do nível proposto, unidades específicas seriam oferecidas em um estágio mais avançado.

O livro de van Ek (1975) prossegue com extensas e detalhadas (embora não definitivas, a exemplo do artigo de Richterich de 1972) listas de funções, noções e formas linguísticas a serem abordadas e adotadas no nível limiar. A publicação tornou-se referência para professores e autores de livros didáticos e traçou parâmetros definitivos para elaboração de manuais didáticos para o aprendizado de língua estrangeira a partir da década de 1970. Após cinco anos da publicação de van Ek, textos semelhantes foram editados para o francês, espanhol, alemão e italiano<sup>90</sup> (HOWATT, 2004, p. 339).

O surgimento da ‘abordagem comunicativa’ se deu em meio a um aparente hiato metodológico. Embora as características das práticas de ensino de línguas estrangeiras utilizadas a partir do início da década de 1970 não tenham apresentado uma organização teórica coesa para estabelecer o surgimento de um novo *método* de ensino, o ‘ensino cognitivo’ apresenta características identificáveis e particularidades que, de certa forma, o diferenciam de abordagens anterior-

---

<sup>89</sup> *At this level the learner will be expected to understand only those utterances which are spoken in the standard dialect with either the standard accent or accents which have a slight regional, foreign, and/or socio-economic colouring and at a speech-rate which lies in the lower range of what is considered normal.*

<sup>90</sup> Francês: *Un niveau-seuil*, de D. Coste *et al.*; espanhol: *Un nivel umbral*, de P. J. Slagter; alemão: *Kontaktshwelle, Deutsch als Fremdsprache*, de M. Baldegger *et al.*; italiano: *Livello Soglia*, de N. Galli de Paratesi; todos editados pelo Conselho Europeu (HOWATT, 2004, p. 351).

res. A interrupção da tradição na qual uma nova abordagem flagrantemente negava e substituía a anterior se deu talvez pelo fato de a nova proposta responder não a um anseio de mudança, mas de aprimoramento, como sugere Howatt (1987).

O ensino cognitivista reproduz muitas das práticas adotadas antes da ascensão do audiolingualismo – e abolidas durante seu auge –, bem como propostas que foram exatamente implementadas por essa abordagem. Alguns teóricos chegaram a definir a abordagem cognitiva como uma teoria atualizada do método gramática-tradução (CARROLL, 1965; CHASTAIN, 1971), visto que o processo de aquisição de linguagem passa necessariamente pelo controle consciente das estruturas gramaticais e lexicais da segunda língua (acrescentando a estrutura fonológica, não presente no gramática-tradução). A partir de um controle cognitivo sobre as estruturas da língua, a facilidade para o desempenho se desenvolve automaticamente com o *uso* da língua em situações efetivas.

O objetivo do método gramática-tradução, no entanto, difere bastante do objetivo da abordagem cognitiva. Enquanto no método tradicional o aprendizado da estrutura visava desenvolver a habilidade de leitura de textos na língua estrangeira, que deveriam ser traduzidos para a língua materna, na nova abordagem a meta é o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas – o efetivo uso da língua estrangeira ao falar, ouvir, ler e escrever –, objetivo semelhante ao do audiolingualismo. A dinâmica da sala de aula manteve a prática de repetição do audiolingualismo, mas, ao acrescentar explicações de regras na apresentação do conteúdo, um novo paradigma era delineado no qual o objetivo do ensino passava a ser criar a competência comunicativa no estudante. De uma maneira geral, as técnicas e procedimentos adotados em sala de aula corroboravam para enfatizar a interdependência entre língua e comunicação, termo/noção que já havia entrado em circulação, ainda que as características gerais da abordagem e as diferentes técnicas adotadas em sala de aula permitissem uma variada interpretação da lógica por trás das estratégias.

Talvez o princípio mais característico da abordagem comunicativa seja sua maleabilidade e adaptabilidade para se encaixar no perfil e nas necessidades do aprendiz. Não há, de certa forma, procedimento didático ‘proibido’ conquanto

se busque o objetivo de tornar o aluno competente comunicativamente. Se no modelo audiolingual a explicação gramatical era evitada a todo o custo, a abordagem comunicativa permite o uso da explicação gramatical explícita em contextos onde os aprendizes possuam maturidade para fazer uso de suas capacidades cognitivas. Não se trata de um procedimento indicado para o ensino de LE para crianças, mas a abordagem cognitiva implica a “aquisição consciente de ‘competência’ seguida da aplicação consciente da ‘competência’ no desenvolvimento consciente da habilidade do ‘desempenho’”<sup>91</sup> (CHASTAIN, 1971, p. 48). Entretanto, a terminologia gramatical é descartada em favor de uma descrição funcional da língua, evidenciando uma abordagem menos prescritivista. Tal visão de língua vai também salientar o contraste entre a prática da ‘superaprendizagem’ e o domínio da estrutura e da precisão gramatical característicos do audiolingualismo por um lado, e a busca da comunicação efetiva na abordagem comunicativa, por outro.

Exercícios de repetição (*drills*) passam a ser usados com reduzida frequência e com maior critério, e não mais buscando desenvolver a capacidade de resposta automática, sem o entendimento consciente do que o aprendiz produz. Em seu lugar, busca-se a comunicação efetiva e intencional. Ao mesmo tempo, não mais se almeja uma pronúncia próxima à do falante nativo, e sim uma pronúncia inteligível e que não impeça a compreensão – mesmo que o sotaque identifique o falante como sendo estrangeiro.

Outra característica implementada pela abordagem comunicativa refere-se à sequência das unidades em um manual didático, que passa a ser determinada a partir de um currículo nocional ou semântico, e não a partir de uma graduação de complexidade linguística ou estrutural. Wilkins (1998) argumenta que o currículo gramatical apresenta diversos problemas. O principal deles refere-se à artificialidade do material apresentado ao aprendiz, que agrupa várias instâncias da mesma estrutura gramatical ao tratar o mesmo assunto. Naturalmente, em situações de fala genuínas “frases com significados semelhantes é que ocorrem

---

<sup>91</sup> *In other words, the term “cognition” implies a conscious acquisition of “competence” followed by a conscious application of the “competence” in the conscious development of “performance” skills.*

em conjunto, e não frases com estruturas semelhantes”<sup>92</sup> (WILKINS, 1998, p. 83). Posicionamento semelhante defende Saville-Troike (1982, p. 16), ao afirmar que geralmente uma mesma estrutura pode ser utilizada para diferentes funções simultaneamente. No ensino comunicativo, deve ocorrer a utilização do que passou a ser chamado ‘material autêntico’ para o ensino de línguas, que não significa uma linguagem retirada de eventos reais, mas uma linguagem construída a partir da possibilidade do real. Em contraste, diálogos utilizados nos manuais didáticos do audiolingualismo, como já vimos, apresentam os personagens utilizando a mesma estrutura repetidamente, como se só pudessem falar de determinado assunto através de uma estrutura específica<sup>66</sup>.

O currículo situacional, por sua vez, tampouco se mostra eficaz, pois em uma análise criteriosa sobre a possível definição de *situação*, percebe-se que casos nos quais a linguagem que usamos é intimamente ligada ao contexto situacional são atípicos. De uma maneira geral, usamos uma grande diversidade de estruturas em uma dada situação. Paralelamente, em situações distintas pode-se esperar que os interlocutores façam uso de estruturas semelhantes.

Ao adotar um currículo semântico/nocional, parte-se das noções que um aprendiz queira expressar, para somente então estabelecer o conteúdo linguístico de cada unidade. Nessa escolha subjaz o princípio de que o que importa para a abordagem comunicativa é o significado – o valor semântico – em oposição à ênfase na estrutura sintática do audiolingualismo. As prioridades, portanto, passam a ser determinadas pela natureza das interações comunicativas das quais os aprendizes podem vir a participar.

O posicionamento do professor em relação ao erro cometido pelo aprendiz também é diferente para a abordagem audiolingual e a comunicativa. Na primeira, qualquer produção que se desviasse da norma deveria ser imediatamente corrigida e todos os esforços deveriam ser envidados para que o erro não mais se repetisse. Falava-se em extirpar o erro, que era tratado como um mal a ser combatido. Uma das obras publicadas no final da década de 1940 por F. G.

---

<sup>92</sup> (...) *in real acts of communication it is sentences that are alike in meaning that occur together and not those that are alike in structure.*

French trazia o transparente e estarrecedor título *Common Errors in English: their cause, prevention and cure*<sup>93</sup> (HOWATT, 2004, p. 295). Brooks (1964, p. 58) afirma que o erro “possui uma relação com a aprendizagem semelhante à do pecado com a virtude.” E prossegue: “como o pecado, o erro deve ser evitado e sua influência superada”<sup>94</sup>.

Com a abordagem comunicativa, o erro passa a fazer parte do processo de aprendizagem, pois é um claro indicativo de que o aprendiz está traçando e testando hipóteses a respeito da língua que está aprendendo. Cabe ao professor, portanto, identificar as hipóteses baseado na produção do aprendiz e utilizar tais *insights* em seu favor para redirecionar o processo de ensino-aprendizagem.

Mitchell e Myles (2004, pp. 38-39) sugerem que a partir de tal mudança de paradigma a análise de erro passa a ser um objeto de estudo para linguistas, levando Selinker a cunhar o termo interlíngua para se referir à língua produzida por aprendizes que não obedece ao padrão estrutural e idiomático da língua estudada.

Finocchiaro e Brumfit (1983) resumem as diferenças fundamentais entre o método audiolingual e a abordagem comunicativa em uma quadro que, pelo seu poder de síntese, transcrevemos a seguir.

### Quadro 3: O método audiolingual e a abordagem comunicativa<sup>95</sup>

<i>Audiolingualismo</i>	<i>Abordagem Comunicativa</i>
1. Atenção à estrutura e forma em detrimento do significado	O significado é fundamental
2. Exige memorização de diálogos baseados em estruturas	Diálogos, se utilizados, centram-se nas funções comunicativas e não são normalmente memorizados
3. Os itens linguísticos não são necessariamente contextualizados	Contextualização é premissa básica
4. Aprender uma língua significa aprender estruturas, sons ou palavras	Aprender uma língua significa aprender a se comunicar

continua

<sup>93</sup> Erros comuns em inglês: sua causa, prevenção e cura.

<sup>94</sup> *A discussion of learning is not complete without some remarks about error, which bears a relationship to learning resembling that of sin to virtue. Like sin, error is to be avoided and its influence overcome...*

<sup>95</sup> Atente-se para o fato que os autores se propõem a comparar um *método* com uma *abordagem*, não se dando conta, ou conscientemente ignorando, a incompatibilidade de tal empreitada. Mais uma vez estamos da confusão de conceitos como indicara Anthony (1963).

**Quadro 3: O método audiolingual e a abordagem comunicativa (conclusão)**

5. Domínio, ou 'superaprendizagem', é almejado(a)	Comunicação efetiva é almejada
6. Exercícios de repetição são a técnica central	Exercícios de repetição podem ocorrer, mas apenas marginalmente
7. Pronúncia próxima à do nativo é almejada	Pronúncia compreensível é almejada
8. Explicação gramatical é evitada	Qualquer artifício que ajude os aprendizes é aceito – variando de acordo com sua idade, interesse etc.
9. Atividades comunicativas ocorrem somente após um longo processo de rígidos exercícios de repetição.	Tentativas de se comunicar podem ser encorajadas desde o início do aprendizado.
10. O uso da língua nativa do aprendiz é proibido	Uso criterioso da língua nativa é aceitável quando possível
11. Tradução é proibida nos níveis iniciais	Tradução pode ser utilizada quando os alunos precisam ou se beneficiam dela
12. Leitura e escrita são proteladas até que haja domínio da expressão oral	Leitura e escrita podem começar no primeiro dia, se desejado
13. O sistema linguístico em foco será aprendido por meio do ensino explícito de padrões do sistema	O sistema linguístico em foco será mais bem aprendido através do processo de esforço para se comunicar
14. A competência linguística é o objetivo desejado	A competência comunicativa é o objetivo desejado (isto é, a habilidade em usar o sistema linguístico efetivamente e adequadamente)
15. Variedades da língua são reconhecidas mas não enfatizadas	Variação linguística é um conceito central nos materiais e metodologia
16. A sequência das unidades é determinada somente por princípios de complexidade linguística	A sequência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função, ou significado que mantenha o interesse
17. O professor controla os aprendizes e evita que eles façam qualquer coisa que entre em conflito com a teoria	Professores auxiliam os aprendizes de todas as maneiras que os motivem a trabalhar com a língua
18. "Língua é hábito", então erros devem ser evitados a todo custo	A língua é criada pelo indivíduo geralmente através de tentativa e erro
19. Precisão, em termos de correção formal, é o objetivo principal	Fluência e linguagem aceitável é o objetivo principal: precisão é julgada não abstratamente, mas no contexto
20. Espera-se que os estudantes interajam com os sistemas da língua, corporificados em máquinas ou materiais controlados	Espera-se que os estudantes interajam com outras pessoas, face a face, através de atividades em pares ou em grupos, ou pela escrita
21. O professor deve especificar a linguagem que os alunos devem utilizar	O professor não tem como saber com exatidão qual linguagem os alunos irão utilizar
22. Motivação intrínseca brotará do interesse pela estrutura da língua	Motivação intrínseca brotará do interesse pelo que está sendo comunicado através da língua

(FINOCCHIARO e BRUMFIT, 1983, pp. 91-93)<sup>96</sup>

<sup>96</sup> 1. Attends to structure and form more than meaning./Meaning is paramount. 2. Demands memorization of structure-based dialogs./Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized. 3. Language items are not necessarily contextualized.



Howatt (2004) reconhece que, em uma primeira leitura, a abordagem comunicativa logrou êxito em tornar a aprendizagem de língua mais ‘real’. Não há como não admitir que os cursos tornaram-se mais sensíveis às necessidades dos aprendizes e que a tecnologia colaborou para espelhar a realidade na sala de aula. Entretanto, alega o autor, a falta de uma teoria de aprendizagem explícita é uma falha da proposta, pois isso permite que “cursos nos moldes comunicativos tenham a liberdade para adotar qualquer modelo pedagógico que escolherem, sem o temor de que infrinjam qualquer dos princípios de procedimentos aceitos” (HOWATT, 2004, p. 349). Talvez seja um exagero acusar a abordagem comunicativa de ser uma simples releitura do Método da Gramática-Tradução.

O mesmo Howatt, em outro texto, admite que o chamado ensino comunicativo manteve características essenciais do Método Direto e do ensino estrutural, além de adotar princípios fundamentais da reforma do século XX, tais como a primazia da língua falada, o ensino indutivo da gramática, e o monolinguismo em

---

*/Contextualization is a basic premise. 4. Language learning is learning structures, sounds or words./Language learning is learning to communicate. 5. Mastery or ‘over-learning’ is sought./Effective communication is sought. 6. Drilling is a central technique./Drilling may occur, but peripherally. 7. Native-speaker-like pronunciation is sought./Comprehensible pronunciation is sought. 8. Grammatical explanation is avoided./Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest, etc. 9. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises./Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning. 10. The use of student’s native language is forbidden./Judicious use of native language is accepted where feasible. 11. Translation is forbidden at early levels./Translation may be used where students need or benefit from them. 12. Reading and writing are deferred till speech is mastered./Reading and writing can start from the first day, if desired. 13. The target linguistic system will be learned through the overt teaching of patterns of the system./The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate. 14. Linguistic competence is the desired goal./Communicative competence is the desired goal (i.e. the ability to use the linguistic system effectively and appropriately). 15. Varieties of language are recognized but not emphasized./Linguistic variation is a central concept in materials and methodology. 16. The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity./Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest. 17. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory./Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language. 18. “Language is habit” so errors must be prevented at all costs./Language is created by the individual often through trial and error. 19. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal./Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context. 20. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials./Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in their writings. 21. The teacher is expected to specify the language that students are to use./The teacher cannot know exactly what language the students will use. 22. Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of the language./Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.*

sala de aula, por exemplo. Entretanto, são claras as inovações da abordagem, como a ênfase no uso de material autêntico e a preocupação com as necessidades do aprendiz. Conclui Howatt que “a mudança mais significativa que o ECL [Ensino Comunicativo de Línguas] trouxe para a sala foi a inclusão de atividades comunicativas no repertório de exercícios práticos<sup>97</sup>” (HOWATT, 1987, p. 25), ainda que reconheça que a inclusão de tais atividades tenha o objetivo de praticar o uso da língua estrangeira, o que poderia ter um viés behaviorista, um dos alvos preferidos dos críticos do audiolingualismo.

A análise dos manuais didáticos nesta pesquisa pretende mostrar se os princípios preconizados pela abordagem comunicativa são de fato balizadores para aqueles que os elaboram, e suas consequências para o professor e para a aula de inglês como língua estrangeira.

---

<sup>97</sup> *But the most significant change that CLT has brought to the classroom has been the inclusion of communicative activities in the repertoire of practice exercises.*

## 2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

“Language, both as a medium and subject of study, is more than a system of sounds, meaning units, and syntax, more than simply a tool for getting meaning across. More than anything else, language is social behavior...”  
(WOLFSON, 1989, p. 1)

O conceito de competência comunicativa muito se alterou desde que o linguista americano Dell Hymes o introduziu em palestra na *Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children*<sup>98</sup>, em 1966. O texto, publicado anos mais tarde, sugere uma releitura dos conceitos de competência e desempenho propostos por Noam Chomsky no livro *Aspects of the Theory of Syntax*, publicado originalmente em 1965. Neste Capítulo, apresentamos diferentes concepções do termo ‘competência’ em diferentes áreas de conhecimento, e discutimos os diversos conceitos de ‘competência comunicativa’, a partir do proposto por Hymes, explorando os construtos colaterais que acabaram por se agregar às diversas definições de CC.

### 2.1. COMPETÊNCIA

A noção de competência não é exclusiva da área da linguística, embora as diferentes apropriações do termo por correntes linguísticas diversas tenham levado Morato (2008, p. 39) a afirmar que o termo constitui-se em uma ‘noção-fetichê’ para a área. Ao propor o que viria a se tornar a célebre taxonomia de objetivos educacionais, Bloom (A COMMITTEE OF COLLEGE AND UNIVERSITY EXAMINERS, 1956) apresenta categorias em cada um dos três domínios de seu arcabouço teórico – o cognitivo, o afetivo e o psicomotor – e afirma que o aprendiz deve mostrar *competência* em cada categoria antes de lidar com a seguinte, ainda que não haja uma explicitação acerca do sentido do termo.

---

<sup>98</sup> A ‘Conferência de Planejamento de Pesquisa em Desenvolvimento de Linguagem entre Crianças Deficientes’ foi organizada pelo Departamento de Psicologia e Orientação Educacional da Escola de Pós-Graduação Ferkauf da Universidade Yeshiva, em Nova Iorque.

Ainda na área da educação, já no final do século XX e início do século XXI o sociólogo suíço Philippe Perrenoud publica várias obras, com grande repercussão no Brasil, em que defende um ensino no qual o estudante desenvolva ‘competências’ para atuar efetiva e independentemente na sociedade moderna. Na visão do autor, entretanto, ‘competência’ refere-se ao uso orquestrado de conhecimentos diversos (ou esquemas) para atingir determinado objetivo prático; seria um ‘savoir-faire’ (PERRENOUD, 1999, p. 26-27) adquirido após acúmulo de conhecimentos e de experiência.

Sentido aproximado é adotado pelo pensador francês Edgar Morin, que define competência como “uma aptidão organizacional para condicionar ou determinar certa diversidade de ações/transformações/produções”<sup>99</sup> (MORIN, 2002, p. 185), em contraste com práxis, que é definida como um “conjunto de atividades que efetuam transformações, produções, realizações a partir de uma *competência*”<sup>99</sup> (MORIN, 2002, p. 186).

O termo ‘competência’ também possui acepções específicas em áreas como o direito jurídico (autoridade legal que um corpo jurídico possui sobre determinada matéria legal), a biologia (a habilidade de uma célula em se conectar a DNA) e a geologia (resistência de uma formação rochosa à erosão). Entretanto, é particularmente com a linguística que o termo possui uma ligação mais estreita desde a década de 1950. Contudo, Morato (2008) alerta que

ainda que os processos comunicacionais, pragmáticos, enunciativos ou textuais tenham sido definitivamente incorporados à análise do objeto da linguística a partir de meados do século XX – o que significa incorporar à discussão sobre competência as ações que os sujeitos conjuntamente fazem com e sobre a linguagem, ou incorporar a essa discussão a ação que ela, a linguagem, significa e constitui (e não apenas implica e determina) – *ainda estamos longe de prognosticar um acordo* entre os lingüistas a respeito do conceito de competência (MORATO, 2008, p. 42, grifo nosso).

Tendo no horizonte teórico esse desacordo, em nosso trabalho consideramos como aporte principal o trabalho de Dell Hymes, que consagra a expressão

---

<sup>99</sup> (...) *llamo competencia a la aptitud organizacional para condicionar o determinar cierta diversidad de acciones/transformaciones/producciones, y llamo praxis al conjunto de actividades que efectúan transformaciones, producciones, realizaciones a partir de una competencia.*

‘competência comunicativa’ a partir de sua proposta de expansão do construto de ‘competência’ apresentado por Chomsky (1966).

## 2.2. COMUNICAÇÃO

Em contraste com a atenção que o termo ‘competência’ recebe de pesquisadores da área de linguística aplicada, a ponto de se tornar uma ‘noção-fetichê’, como alega Morato (2008), o determinante de *competência* no conceito proposto por Hymes – *comunicativa* – parece-nos negligenciado. As diversas teorias apresentadas a partir do construto fundador de Dell Hymes exploram, definem e esmiúçam o conceito de ‘competência’, ressaltando seus desdobramentos e sua abrangência. Mas são poucos os teóricos que fazem o mesmo em relação ao conceito de ‘comunicação’.

Esse silêncio em relação ao termo pode ser interpretado como uma sinalização de que ele possui sentido inquestionável e unânime? O que envolveria um evento comunicativo? Como podemos julgá-lo como bem sucedido? Quais são os elementos essenciais em uma ‘comunicação’? Parece-nos natural questionar essa suposta unanimidade; toda evidência merece ser explicitada, para que compreendamos como se tornou inquestionável e unânime. Nesse trabalho nos atemos, contudo, ao que os autores estudados sinalizam, deixando para outro momento uma pesquisa mais ampla.

Canale (1983, p. 4) estabelece como uma das características da comunicação a “troca e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos com o uso de símbolos verbais e não verbais”<sup>100</sup>, e ao fazê-lo exclui do rótulo de ‘comunicação’ os solilóquios, o ‘pensar alto’, no qual falamos com nós mesmos com o objetivo de esclarecer ideias, ponderar sobre decisões etc. Widdowson (1988, p. 68) ressalta que a atividade de comunicação envolve a habilidade de reconhecer os atos ilocucionários desempenhados por cada enunciado em uma interação. Expli-

---

<sup>100</sup> (...) *communication is understood in the present chapter as the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols...*

citar o estatuto e a natureza da interação – relação entre falantes em uma troca linguística – seria, então, um modo de avançar na compreensão dessa noção.

Breen e Candlin (1980, p. 90), por sua vez, lembram que em um ato comunicativo cada participante traz consigo sua bagagem de conhecimento prévio de significados e também de como tais significados podem ser realizados através das convenções de forma e comportamento linguístico. E acrescentam que a comunicação vai se acomodando a partir da interação entre os participantes, que vão negociando sentidos à medida em que ouvem e interpretam seus interlocutores (ver Young nesta tese p. 139).

Para efeitos de nossa pesquisa, tomaremos a comunicação como sendo uma interação verbal ou não verbal com um objetivo social próprio, e seu sucesso ou fracasso avaliado em relação à realização de tal objetivo, como sugeriu Canale (1983, p. 3-4).

### 2.3. UMA TEORIA FUNDADORA

Por opção teórica, Chomsky elegeu o construto de gramaticalidade para ser o foco de estudo da linguística gerativa. Para o linguista, a ‘competência’ de um falante é comprovada por seu conhecimento tácito sobre sua própria língua (CHOMSKY, 1966, p. 32). A capacidade de um falante para detectar a gramaticalidade ou a ambiguidade de um enunciado em uma língua, por exemplo, comprovaria sua competência naquela determinada língua. Portanto, seu conceito de ‘competência linguística’ pode ser interpretado como uma teoria de competência gramatical, com componentes fonológicos, semânticos, sintáticos e morfológicos. Entretanto, o significado semântico intrínseco de CC não deve ser confundido com significado pragmático, que leva em consideração o que o falante/ouvinte considera como adequado em uma situação particular de uso. Chomsky esclarece que “o termo ‘competência’ entrou na literatura técnica em uma tentativa de afastar os problemas nebulosos relacionados a ‘conhecimento’, mas é enganador

uma vez que sugere ‘habilidade’ – uma associação que eu gostaria de evitar”<sup>101</sup> (CHOMSKY, 1980, p. 59).

Ao fazer a distinção entre competência e desempenho, Chomsky não se furta a admitir que apenas em circunstâncias idealizadas o desempenho de um falante seria a reprodução exata de sua competência e declara que o objetivo do linguista “é determinar a partir de dados do desempenho o sistema subjacente de regras que foi apropriado pelo falante-ouvinte e do qual ele faz uso em seu desempenho real”<sup>102</sup> (CHOMSKY, 1966, p. 4). Ressalta-se, entretanto, que a opção por desconsiderar o aspecto pragmático do uso da língua não significa que Chomsky descarte sua importância. Na realidade, o posicionamento evidencia seu interesse em “abordar a linguagem humana como um mecanismo psicológico cognitivo e não como uma ferramenta comunicativa para a interação social”<sup>103</sup> (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. 212-215).

Uma das características da proposta de Chomsky que incomodou Dell Hymes foi a indiferença em relação a questões socioculturais na aquisição de competência, uma vez que, para se tornar competente, tudo de que a criança necessitava é ter contato com instâncias de fala adequada em seu redor (HYMES, 1972, p. 271). Hymes, portanto, inicia um movimento não de ruptura epistemológica (MORATO, 2008) em relação ao modelo de Chomsky, mas de ampliação do conceito. O autor defende a necessidade de uma teoria mais abrangente, que explique a competência de um falante para além de sua habilidade de identificar e utilizar estruturas gramaticais características da língua. Segundo o autor

uma criança adquire conhecimento sobre construções, não apenas como gramaticais, mas também como adequadas. Ela adquire uma competência a respeito de quando falar, quando se calar, e quanto ao que falar com quem, quando, onde e de que maneira. Em suma, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de

---

<sup>101</sup> *The term ‘competence’ entered the technical literature in an effort to avoid the slew of problems relating to ‘knowledge,’ but it is misleading in that it suggests ‘ability’ – an association I would like to sever.*

<sup>102</sup> *The problem for the linguist [...] is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance.*

<sup>103</sup> (...) he [Chomsky] is interested in looking at human language as a cognitive psychological mechanism and not as a communicative tool for social interaction.

fala, para participar em eventos de fala, e avaliar a sua realização por outros<sup>104</sup> (HYMES, 1972, p. 277).

Hymes prossegue afirmando que tal competência é adquirida concomitantemente a um conjunto de atitudes, valores e motivações concernentes à língua, suas características e usos (1972, p. 277), o que claramente extrapola os limites da gramaticalidade que Chomsky associa a seu conceito de competência. Rompe-se, assim, com o modelo que trata o funcionamento de uma língua como regras que definem sua organização estrutural. Entram em cena as ‘regras de uso’. “Há regras de uso sem as quais regras gramaticais seriam inúteis”<sup>105</sup>, afirma Hymes (1972, p. 278), sugerindo ainda que as crianças adquirem tais regras de uso da mesma forma que adquirem as regras gramaticais de sua língua: ao ter constante contato com elas.

O autor explicita a obviedade da existência da competência de uso (HYMES, 1972, p. 279) citando diversas maneiras de diferentes culturas reconhecerem comportamento interrogativo apropriado. Tal competência, como veremos adiante, também se reflete em práticas corriqueiras do cotidiano, como indicar números com as mãos. Em certas culturas utiliza-se o polegar e o indicador para indicar o número dois, e seria totalmente estranho se outra combinação de dedos fosse utilizada. Essa dicotomia – entre regras gramaticais e regras de uso – não foi ignorada por Chomsky, que também traça considerações a respeito de uma competência pragmática. O autor afirma que “é possível em princípio que uma pessoa tenha competência gramatical total e nenhuma competência pragmática, e, portanto, nenhuma habilidade para usar a língua adequadamente, apesar de uma sintaxe e semântica perfeitas”<sup>106</sup> (CHOMSKY, 1980, p. 59). De qualquer forma, os estudos de Hymes levaram-no a propor uma revisão dos conceitos de

---

<sup>104</sup> *We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.*

<sup>105</sup> *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.*

<sup>106</sup> *(...) I assume it is possible in principle for a person to have full grammatical competence and no pragmatic competence, hence no ability to use a language appropriately, though its syntax and semantics are intact.*



competência e desempenho como foram propostos por Chomsky, introduzindo a imagem de quatro pilares distintos porém inter-relacionados na aquisição de competência comunicativa de um falante.

### 2.3.1. A proposta de Dell Hymes

Após análise crítica dos construtos de competência e desempenho, Dell Hymes propõe uma releitura dos conceitos, em particular em relação à noção de *aceitabilidade*, para que o conceito corresponda a diferentes tipos de ‘desempenho’ (HYMES, 1972, p. 281). Para ele,

uma abordagem adequada deve distinguir e investigar quatro aspectos da competência: (a) *potencial sistêmico* – se e em que medida algo ainda não foi realizado e, em certo sentido, conhecido; é a esse potencial que Chomsky de fato reduz a competência; (b) *adequação* – se e em que medida algo é apropriado, efetivo ou de natureza esperada em algum contexto; (c) *ocorrência* – se e em que medida algo é realizado; (d) *viabilidade* – se e em que medida algo é possível, dados os meios de implementação disponíveis (HYMES, 1989, p. 95)<sup>107</sup>

O conceito de potencialmente sistêmico refere-se ao que é permitido pela estrutura da língua e corresponde, como explicita Hymes, ao construto de competência de Chomsky. Essa postura teórica foi o que levou o autor a afirmar que “há vários setores de competência comunicativa, dos quais um é o gramatical”<sup>108</sup> (1972, p. 281), o que foi adotado e explicitado por Canale e Swain (1980) como veremos adiante.

O segundo balizador do conceito de competência comunicativa de Dell Hymes é o que ele denomina de *adequado*. Segundo o autor, há a necessidade de que a teoria linguística seja alocada em um contexto de uma teoria sociocultural mais ampla. Defende Hymes que o falante competente sabe quando um determinado ato de fala é apropriado ou não, podendo pois escolher como se expressar em

---

<sup>107</sup> *An adequate approach must distinguish and investigate four aspects of competence: (a) systemic potential – whether and to what extent something is not yet realized, and, in a sense, not yet known; it is to this Chomsky in effect reduces competence; (b) appropriateness – whether and to what extent something is in some context suitable, effective, or the like; (c) occurrence – whether and to what extent something is done; (d) feasibility – whether and to what extent something is possible, given the means of implementation available.*

<sup>108</sup> *There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one.*

situações diversas de acordo com seu contexto. A teoria de Hymes encontra eco em Campbell e Wales (1971), que também defendem a necessidade de uma revisão drástica na distinção entre competência e desempenho proposta por Chomsky. Os autores consideram a definição chomskyana de competência limitada por omitir a “mais importante habilidade linguística (...) – a habilidade de produzir ou compreender enunciados que são não necessariamente *gramaticais* mas, mais importante, *apropriados ao contexto no qual são produzidos*”<sup>109</sup> (CAMPBELL e WALES, 1971, p. 247, grifos dos autores).

Em seguida, Hymes inclui em sua teoria o que é efetivamente realizado pelo falante competente. Segundo o autor, “o estudo de competência comunicativa não pode se restringir a ocorrências, mas tampouco pode ignorá-las”<sup>110</sup> (HYMES, 1972, p. 286), e justifica: “algo pode ser possível, viável e apropriado e não ocorrer”<sup>111</sup> (p. 286). Canale e Swain ressaltam que “a inclusão das regras de probabilidade de ocorrência no modelo de Hymes parece ser um importante aspecto de uso da língua que é ignorado em quase todos os outros modelos de competência comunicativa”<sup>112</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 16).

O derradeiro construto que Hymes agrega à proposta inicial de Chomsky é o da *viabilidade*. O conceito é associado ao que Chomsky classifica como *desempenho*, dependendo de fatores psicolinguísticos, como memória, recursos perceptuais etc. O que é *viável* em um determinado evento comunicativo depende também do grau de complexidade do tema abordado, e do nível de domínio que os falantes possuem em relação ao tema.

Hymes também sugere que os quatro construtos propostos sejam vistos como círculos que se sobrepõem, ao invés da imagem mais comum de subgrupos sucessivos de regras. O autor afirma que uma sentença pode ser gramatical mas

---

<sup>109</sup> (...) from which by far the most important linguistic ability has been omitted - the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made (...)

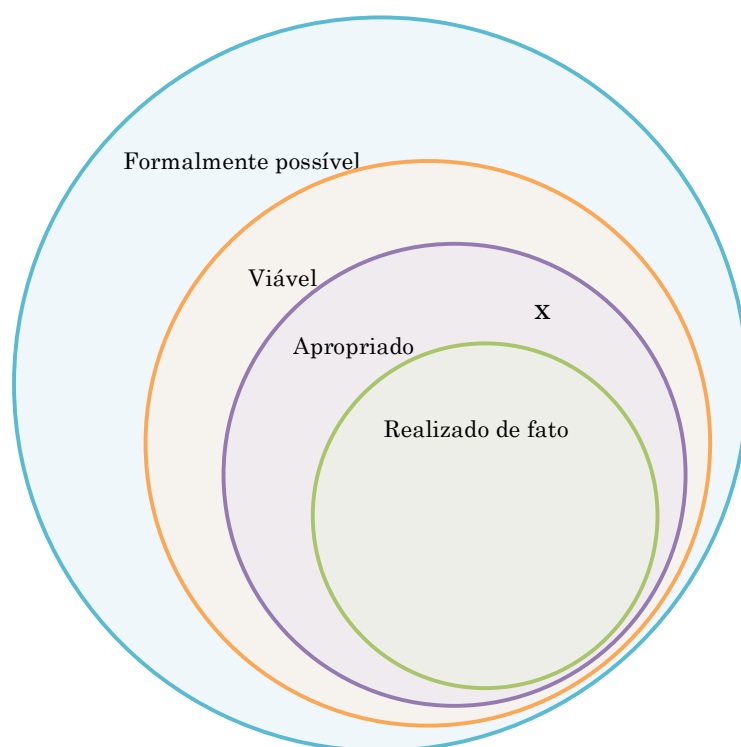
<sup>110</sup> The study of communicative competence cannot restrict itself to occurrences, but it cannot ignore them.

<sup>111</sup> Something may be possible, feasible, and appropriate and not occur. Ilustrado por um ‘x’ na Figura 11.

<sup>112</sup> (...) the inclusion of probabilistic rules of occurrence in Hymes’ model seems to be an important aspect of language use that is ignored in almost all other models of communicative competence.

inadequada, elegante mas rara. O próprio Chomsky apresenta exemplos variados em sua obra de sentenças que são gramaticais – portanto, que respondem ao primeiro construto de Hymes, o de formalmente possível – e ainda assim com baixo nível de aceitabilidade, indicando que não seriam utilizadas por falantes nativos em circunstâncias normais<sup>113</sup>.

Apresentamos abaixo nossa tentativa de representação gráfica dos círculos sobrepostos sugeridos por Hymes para ilustrar os construtos apresentados.



**Figura 11** Representação dos construtos de CC de Dell Hymes

A ilustração acima não pretende representar a proporção real entre cada um dos construtos; não queremos afirmar que o que é de fato realizado em uma língua tem proporção tão reduzida em relação ao que é sistemicamente possível, por exemplo. Tampouco pretendemos sugerir que todas as línguas apresentam a mesma proporção entre os construtos indicada na figura. Entretanto, faz-se

<sup>113</sup> Dois exemplos retirados de Chomsky (1966, p. 11): *I called the man who wrote the book that you told me about up* e *the man who the boy who the students recognized pointed out is a friend of mine*.

necessário esclarecer a sobreposição da área indicada pelo que é de fato realizado dentro da área do que é formalmente possível.

Quando argumenta que o desempenho de um falante é a degeneração de sua competência subjacente, referindo-se a questões psicolinguísticas como responsáveis por tal degeneração, Chomsky (1966, p. 31) justifica a ocorrência de eventos de fala que não condizem com o que é próprio do sistema estrutural de uma língua, enquanto, ao mesmo tempo, legitima sua exclusão em uma análise de competência sob o prisma gerativista/transformacional. Hymes, ao incluir o que é de fato realizado pelo falante competente dentro do escopo do formalmente possível, indica que o sistema estrutural de uma língua deve se ampliar em relação ao que é canonicamente ditado por prescrição. Em outras palavras, o ‘formalmente possível’ de Hymes é mais abrangente e não pode ser considerado canonicamente prescrito pela gramática de um determinado idioma. Para justificar tal posicionamento, Hymes remete ao princípio medieval, *factum valet*, segundo o qual “uma ação proibida por lei deve ser tratada como correta se efetivamente ocorre”<sup>114</sup> (BRIGHT, 1971, p. 323).

#### 2.4. A PARTIR DE DELL HYMES

O novo conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes provocou impacto quase que imediato nos estudos sobre ensino de L2/LE. Vários autores (GUMPERZ, 1971; PAULSTON, 1973, 1974; GRIMSHAW, 1973; HANNERZ, 1973; ERVIN-TRIPP, 1973; BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA *ET AL.*, 1995; CELCE-MURCIA, 2007), em maior ou menor grau, contribuíram para incorporar esse conhecimento à área de ensino de segunda língua ou língua estrangeira (em particular, à área de *Teaching English as a Second or Other Language* – TESOL<sup>115</sup>), balizando a construção de uma nova prática de ensino. Em comum, os estudiosos buscavam definir quadros teóricos de referência que identificassem

<sup>114</sup> *It [factum valet] is said to mean that an action otherwise prohibited by rule is to be treated as correct if it happens nevertheless.*

<sup>115</sup> Ensino de inglês como segunda ou outra língua.

os componentes essenciais da competência (LEE, 2006, p. 351). O forte impacto da sociolinguística e também da antropologia na área fez com que o conceito de ‘comunicação efetiva’ fosse, ele próprio, ampliado para abarcar o significado social que a língua carrega juntamente com seu significado referencial.

Traçando um paralelo em relação à dicotomia *desempenho* e *competência linguística*, Paulston (1974, p. 350) acrescenta a noção de *desempenho comunicativo* como contraponto à *competência comunicativa*, que passa a ser o objetivo do ensino de segunda língua. Para a autora, *desempenho comunicativo* refere-se a eventos comunicativos que não possuem traços sociais perceptíveis, e que só ocorrem em ambientes artificiais como em salas de aulas de línguas estrangeiras. A autora se refere a atividades planejadas por professores que não possuem um quociente social profundo, já que são executadas apenas para a prática linguística e demonstração de conhecimento estrutural ou lexical do idioma que está sendo estudado. Widdowson (1988) viria a identificar tais práticas como exercícios para demonstração de domínio da forma e não do uso<sup>116</sup> da língua.

Paulston (1974) também introduz um novo conceito para identificar eventos nos quais cargas sociais diferentes são codificadas ou decodificadas em uma mesma expressão linguística, gerando o que ela denomina *ambiguidade comunicativa*, isto é, “o mesmo comportamento superficial mas com estruturas profundas em dois grupos diferentes de competência comunicativa”<sup>117</sup> (PAULSTON, 1974, p. 350-351). *Ambiguidade comunicativa* difere de *desempenho comunicativo* uma vez que aquela ocorre com frequência em eventos de comunicação entre falantes de diferentes culturas, em que naturalmente se adotam determinadas regras sociais nativas ao falar uma língua estrangeira. Adotar uma nova postura social, com novos valores culturais de uma outra língua, implica tornar-se mais do que bilíngue: implica em se tornar bicultural. Agar (1997, p. 466) defende a proposta de que é necessária uma nova perspectiva de linguagem na qual língua e cultura não sejam vistas como entidades separadas, afirmando que é o conhe-

---

<sup>116</sup> Widdowson (1988) utiliza a denominação *usage* e *use* que foi traduzida por *forma* e *uso*, respectivamente, por seu tradutor, José Carlos Paes de Almeida Filho.

<sup>117</sup> *In such a case we get communicative ambiguity, the same surface behavior but with the deep structures in two separate sets of communicative competence.*

cimento cultural que difere o aprendiz que tem pleno domínio da sintaxe da L2, mas não consegue se comunicar, daquele aprendiz que se expressa com desenvoltura e competência em um ambiente não nativo.

Em artigo que se tornou referência para o estudo de CC aplicada ao ensino de segunda língua (e, eventualmente, língua estrangeira), Canale e Swain (1980) analisam com certo detalhamento algumas das teorias de competência comunicativa propostas por diferentes correntes. A classificação dos autores foi baseada exclusivamente na ênfase que cada uma das teorias dá à competência, seja ela gramatical ou não. Entretanto, tal critério não nos parece desabonador, e adotamo-lo também neste Capítulo.

#### **2.4.1. Competência comunicativa sob uma perspectiva sociolinguística**

As abordagens sociolinguísticas para a competência comunicativa baseiam-se largamente na proposta de Dell Hymes descrita acima. Em relação aos quatro construtos propostos por Hymes (1972) em sua teoria de CC, os autores defendem não ser necessária a inclusão de competência psicolinguística (limitações de memória, estratégias de percepção etc.) em um modelo de competência comunicativa, por serem fatores não específicos e, portanto, pertencentes ao ‘desempenho comunicativo’<sup>118</sup> (ver seção 2.4.4. adiante). Ademais, alegam os autores que no universo do aprendizado de segunda língua, “estratégias perceptuais, restrições de memória, e assim por diante parecem se impor de forma natural e universal em vez de exigir aprendizado consciente por parte do aprendiz”<sup>119</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 16).

Por outro lado, os autores destacam a inserção de regras probabilísticas de ocorrência no modelo de Hymes, como apontado anteriormente. Canale e Swain (1980, p. 16) consideram crucial para a competência comunicativa do aprendiz de segunda língua o conhecimento daquilo que um falante nativo pode-

---

<sup>118</sup> Canale e Swain (1980) e outros autores, como Paulston (1974) utilizaram o termo ‘communicative performance’; Canale (1983), porém, o substituiu por ‘actual performance’ pois julgou que o primeiro causava muita confusão desde que Chomsky (1969) introduziu os sentidos ‘forte’ e ‘fraco’ para os termos ‘competência’ e ‘desempenho’.

<sup>119</sup> (...) *there seems to be little at stake at this point for second language teaching since perceptual strategies, memory constraints, and the like would seem to impose themselves in a natural and universal manner rather than require conscious learning on the part of the student.*

ria dizer em um dado contexto, para que possa, ele mesmo, compreender e se expressar como um nativo. Ressaltamos que os pesquisadores não estão defendendo um modelo no qual o aprendiz deve almejar passar-se por nativo – não se trata de imitar a pronúncia e entonação do falante nativo, mas de ser capaz de reproduzir o enunciado que o nativo utilizaria naquele dado contexto, o que acrescentaria naturalidade ao enunciado e ampliaria a possibilidade de compreensão da intenção do falante.

Canale e Swain (1980) incluem também as teorias de Halliday como influentes no conceito de CC sociolinguística. Para o pesquisador, a língua consiste essencialmente em um sistema de significado em potencial, ou seja, opções semânticas disponíveis para que os falantes associem o que podem fazer (em relação às convenções sociais) com o que podem dizer (em relação às opções gramaticais). Para Halliday (1978), o sistema social determina as opções de comportamento do falante (o que ele pode fazer). Tais opções de comportamento são realizadas através de opções semânticas (o que ele intenciona dizer, ou o significado em potencial), que por sua vez são realizadas pelas opções gramaticais (o que ele pode efetivamente dizer).

Canale e Swain (1980), ao analisarem a proposta teórica de Halliday, acolhem a distinção tripartite feita pelo linguista, mas incluem algumas ressalvas na relação entre os três níveis. Em especial, os autores contestam a alegação de Halliday de que as opções semânticas (o significado em potencial) são restringidas pelas opções de comportamento social. Alegam que um falante pode optar por violar as convenções sociais, e as línguas possuem opções semânticas para tal. Ademais, os autores lembram que o próprio Halliday reconhece que a língua pode ser utilizada sem nenhuma referência a contextos sociais, como no discurso intelectual abstrato, ou em usos mais criativos da linguagem.

Em relação à segunda perna do relacionamento tripartite, Canale e Swain (1980) acolhem a alegação de que as opções gramaticais são a realização das opções semânticas. “É um dos axiomas da linguística moderna que qualquer

língua humana pode expressar qualquer significado de alguma maneira”<sup>120</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 18). Entretanto, os autores ponderam que, em momentos iniciais do aprendizado de uma segunda língua, o caminho se dá inversamente: são as opções gramaticais do aprendiz (o que ele é capaz de dizer) que restringem suas opções semânticas (a mensagem que ele quer verbalizar). Durante o processo de aprendizagem, com o domínio mais amplo de uma gama maior de opções gramaticais, o aprendiz passa a traçar o caminho natural, e utiliza as opções gramaticais baseado naquilo que ele intenciona dizer (suas opções semânticas).

Canale e Swain (1980) concluem a análise reconhecendo que o trabalho sociolinguístico tanto de Hymes como de Halliday são importantes para o desenvolvimento de abordagens comunicativas pois ambos se basearam na interação do contexto social com a gramática e o significado.

#### **2.4.2. Teorias de habilidades básicas de comunicação**

As teorias de habilidades básicas de comunicação podem ser caracterizadas como as que enfatizam um nível mínimo de habilidades comunicativas necessárias para lidar com a maioria de situações em segunda língua em que um aprendiz pode se encontrar. Van Ek (1976) afirma que o objetivo de seu ‘nível limiar’ é de dar ao aprendiz a capacidade de

sobreviver, linguisticamente falando, em contatos temporários com falantes de língua estrangeira em situações cotidianas, seja como visitantes ao país estrangeiro ou com visitantes em seu próprio país, e estabelecer e manter contato social<sup>121</sup> (VAN EK, 1976, p. 8).

Como indicamos no Capítulo 1 (p. 83 e seguintes), o autor apresenta listas abrangentes enumerando, dentre outras, funções e noções gerais e específicas

---

<sup>120</sup> *It is one of the axioms of modern linguistics that any human language can express any meaning in some way.* Foi Franz Boas quem demonstrou que o fato de determinado povo não utilizar certas formas de expressão não significa inabilidade, mas meramente indica que a maneira de viver desse povo não requer tais formas de expressão, e que qualquer povo passaria a utilizá-las tão logo fosse necessário (BOAS, 1974, p. 25).

<sup>121</sup> *The Threshold-Level is a highly explicit and detailed statement of what it means – and now I quote – “to be able to survive, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to one’s own country, and to establish and maintain social contacts”.*



cas da língua, tópicos de interação, cenários (locais em que a interação pode ocorrer) e papéis desenvolvidos pelos falantes.

Canale e Swain (1980, p. 10) consideram que há falhas importantes na descrição de certas habilidades no material do linguista holandês, mas acrescentamos aqui uma outra crítica. O autor enfatiza que o que se espera do aprendiz é que ele saiba selecionar de seu repertório de conhecimento o que é apropriado para ele ‘funcionar adequadamente’, o que “implica [o uso de] certa gama de expressões e uma versatilidade estrutural que, ainda que estritamente limitada, torna o aprendiz um parceiro intelectual e socialmente aceitável na comunicação em língua estrangeira”<sup>122</sup> (VAN EK, 1976, p. 10). Parece-nos correto afirmar que tal definição do princípio de ‘funcionar adequadamente’ não abrange todos os pilares do construto de CC de Hymes (1972), uma vez que a *versatilidade* a que o sociolinguista se refere para um falante comunicativo vai além da estrutural ou da simples escolha de uma gama de expressões.

Em relação aos fundamentos teóricos das habilidades básicas de comunicação, Canale e Swain (1980) discutem dois com bastante reserva. O primeiro diz respeito exatamente à explicitação de um nível mínimo de habilidades comunicativas. Segundo os autores, não há teorias capazes de determinar com dados empíricos qual seria o nível mínimo de habilidades comunicativas em uma determinada língua. Ressaltam ainda que a noção de nível limiar utilizada por van Ek (1976) não possui ligação clara com a noção de ‘nível limiar’ proposta por psicolinguistas. Sugerem, então, a necessidade de maior investigação acerca do princípio.

O segundo fundamento da teoria de habilidades básicas da comunicação que Canale e Swain (1980) analisam é o de que o aprendizado de segunda língua será mais eficaz se, desde o início do processo de ensino, a ênfase recair na *transmissão de significado*, e não na *gramaticalidade* ou *adequação do enunciado*. Esse princípio, de certa forma, leva o ensino de segunda língua a reproduzir o aprendizado de primeira língua, uma vez que a criança, nessa fase, busca a cons-

---

<sup>122</sup> ‘Adequate functioning’ implies a certain range of expressions and a structural versatility which, if still strictly limited, make the learner an intellectually and socially acceptable partner in foreign language communication.

trução de sentido e não a correção gramatical. Os professores, então, poderiam reproduzir o comportamento dos pais, que estão mais interessados em descobrir o que a criança tem a dizer do que em como ela diz. Embora os autores aceitem tal premissa para o ensino de segunda língua para crianças, eles veem tal princípio com ressalvas quando se trata do adolescente [ou adulto], por um número de razões. Em primeiro lugar, nem todos os erros cometidos por aprendizes de segunda língua são semelhantes aos cometidos por crianças enquanto adquirem sua primeira língua. Os autores referem-se, por exemplo, à *interlíngua* que surge fruto de uma interferência da língua materna na estrutura da segunda língua. Portanto, alegam Canale e Swain (1980), nem todos os desvios cometidos pelo falante da segunda língua seriam necessariamente ignorados pelo falante nativo, especialmente se o entendimento for prejudicado. Em segundo lugar, os autores enumeram algumas pesquisas que deixam concluir que adolescentes ou jovens adultos aprendizes de uma segunda língua nem sempre estão dispostos a exclusivamente ‘transmitir significado’ no início de seu aprendizado. Fatores psicológicos, como o temor de soar ignorante, certamente explicariam a necessidade de tais aprendizes de dominar a estrutura utilizada para, só então, transmitir significado. Um terceiro (e importante) ponto ressaltado pelos pesquisadores é que não há pesquisas que atestem que um aprendiz irá desenvolver precisão gramatical em uma segunda etapa de ensino se a ênfase nesse aspecto não foi aplicada na primeira etapa. Estudos demonstram que certas inadequações gramaticais tendem a fossilizar – isto é, tornar-se uma interlíngua permanente – se a ênfase na correção gramatical for preterida para um momento posterior.

Em relação à segunda parte do fundamento teórico analisado – que a ênfase deve ser dada à transmissão de mensagem e não à adequação do enunciado –, Canale e Swain (1980) acreditam que pode haver condições mais ou menos universais de adequação que são suficientes para o aprendiz em um estágio inicial de aprendizagem. Apesar de admitirem que há certos aspectos de adequação da linguagem que não são universais, os autores reconhecem que em um estágio inicial os aprendizes parecem possuir condições necessárias para julgar o que é

ou não adequado. Contudo, tal afirmação parece-nos necessitar de confirmação empírica. Brandão<sup>123</sup> relata caso de uma aprendiz de português como língua estrangeira, natural do Japão, que, durante uma avaliação oral, não conseguiu encontrar a forma adequada para criticar as roupas que uma senhora idosa vestia em uma propaganda de revista. Segundo a explicação posterior que a aprendiz deu à pesquisadora, ela se viu impossibilitada de criticar um idoso, uma vez que se trata de um tabu em sua cultura.

Um segundo ponto levantado por Canale e Swain (1980) diz respeito à falta de confirmação empírica em relação ao nível de tolerância que o falante nativo possui em relação a falhas estilísticas ou gramaticais dos falantes estrangeiros. A esse respeito, Saville-Troike (1982) afirma que violações a regras de etiqueta são mais toleradas por falantes nativos se quem as comete é flagrantemente alguém não nativo – identificado como tal por apresentar um sotaque estrangeiro ou por utilizar uma construção sintática não utilizada pelo falante nativo. Por outro lado, escreve a pesquisadora, “supõe-se que um falante que expresse domínio da fonologia de uma língua tenha dominado todos os demais aspectos de seu uso, e violações são mais propensas a serem interpretadas como grosseria”<sup>124</sup> (SAVILLE-TROIKE, 1982, p. 28). Entretanto, parece não haver pesquisas definitivas a respeito, especialmente comparando aprendizes em diferentes fases de aprendizado.

Para concluir sua análise das teorias de habilidades básicas de comunicação, Canale e Swain (1980) apresentam três conclusões: (i) parece não haver motivos teóricos robustos que efetivamente comprovem a eficácia de se enfatizar a transmissão de significado em detrimento à correção gramatical nos primeiros estágios de ensino de segunda língua; (ii) parece haver certa vantagem em enfatizar a transmissão de significado em detrimento à adequação do enunciado nos estágios iniciais de ensino de segunda língua; e (iii) uma abordagem comunicati-

---

<sup>123</sup> Lauana Valle de Mello Brandão, Mestre em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília em comunicação pessoal.

<sup>124</sup> (...) *while a speaker who has mastered the phonology of a language is assumed to have also mastered all other aspects of its use, and violations are more likely to be interpreted as rudeness.*

va é essencial para que os aprendizes atinjam um mínimo de habilidade de comunicação em uma segunda língua.

### 2.4.3. Teorias integradoras de competência comunicativa

Canale e Swain (1980) não consideram as teorias analisadas anteriormente como integradoras pois elas não dão a devida ênfase à maneira como enunciados individuais se relacionam no nível do discurso nem promovem uma integração entre os diferentes componentes da CC. Explicam os autores:

Em nossa opinião, uma teoria integradora de competência comunicativa pode ser considerada como aquela na qual há uma síntese de conhecimento de princípios gramaticais básicos, conhecimento de como a língua é utilizada em contextos sociais para realizar funções comunicativas, e conhecimento de como enunciados e funções comunicativas podem se combinar de acordo com os princípios do discurso<sup>125</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 20).

Para os autores, uma teoria integradora pode também ser vista como uma que distribui a ênfase na fala, audição, escrita e leitura, ao invés de privilegiar um subgrupo dessas áreas.

Como exemplo de uma teoria integradora de CC, os autores citam o trabalho de John Munby, cujo modelo de competência comunicativa apresenta como componentes (i) uma orientação sociocultural, (ii) uma visão sociossemântica do conhecimento linguístico e (iii) regras de discurso. Em relação aos pontos (i) e (iii), Canale e Swain (1980) não têm muito a acrescentar, uma vez que (i) a orientação sociocultural é largamente baseada nos estudos de Hymes já abordados anteriormente, e que (iii) não há “nenhuma teoria do discurso que possamos adotar com segurança” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 20). Apesar dessa simplificação, os autores mencionam a importância do trabalho desenvolvido por Widdowson (1988), que retomaremos adiante.

Em relação ao componente sociossemântico, a dupla de linguistas enumera algumas críticas dignas de nota. Em primeiro lugar, reafirmam que, em

---

<sup>125</sup> *In our view, an integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse.*

se tratando de níveis iniciais de aprendizagem de língua estrangeira, não é aceitável que as opções gramaticais sejam apresentadas a partir de opções semânticas. Os autores, portanto, reafirmam a crítica que fizeram à proposta de Halliday (1977, 1978) (cf. item 2.4.1. ). Uma aplicação prática da inversão proposta pelos autores pode ser percebida na elaboração de material didático para ensino de língua estrangeira. Nos níveis iniciais, as formas gramaticais a serem apresentadas (assim como a ordem em que elas serão apresentadas) devem seguir uma seleção criteriosa em relação à complexidade gramatical, transparência em relação à função comunicativa de um enunciado, possibilidade de generalização, entre outros, e não serem restritas por opções semânticas e (indiretamente) opções sociais. Canale e Swain (1980) defendem que sua preocupação com a complexidade gramatical é uma ressonância de uma das mais recorrentes preocupações em relação a abordagens comunicativas: “Qual seria a combinação ideal entre atenção à gramática e atenção a outras habilidades comunicativas?”<sup>126</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 22). De uma maneira geral, os autores consideram falha a tendência a minimizar os fatores gramaticais na organização de currículos comunicativos, explicitando na própria citação que consideram ser a gramática uma habilidade comunicativa. Na realidade, estudos diversos mostram a dificuldade de se organizar um currículo baseado em linhas comunicativas que seja igualmente bem elaborado considerando-se as funções gramaticais.

A ênfase exagerada que é dada às funções comunicativas na organização de currículos comunicativos se deve, segundo Canale e Swain (1980) a pelo menos três pressupostos. O primeiro é que o objetivo essencial da linguagem é a comunicação. Esse pressuposto já foi questionado por outros estudiosos que consideram irracional privilegiar a comunicação em relação a outros objetivos da linguagem, como autoexpressão, pensamento verbalizado e redação criativa. Entretanto, os autores admitem que o objetivo comunicativo possa criar um ambiente mais motivador para os aprendizes em relação ao aprendizado. O segundo pressuposto é o de que formas gramaticais existem para responder a demandas dos

---

<sup>126</sup> *What is the optimum combination of attention to grammar and attention to other communicative skills?*

objetivos comunicativos. Para os autores tal pressuposto é inadequado para a elaboração de um currículo pois não é fácil isolar os objetivos específicos de uma língua e associá-los a uma forma gramatical, uma vez que a comunicação não é o único objetivo da língua. Outro argumento contra o pressuposto é que ele sugere que uma forma gramatical existe pois é necessária para um determinado objetivo, ponto de vista teleológico questionável não apenas pela linguística, mas também pelos estudos das áreas da biologia e da evolução, conforme estudos de Lenneberg<sup>127</sup> (apud CANALE e SWAIN, 1980, p. 23). Finalmente, o terceiro pressuposto é o de que os falantes nativos se concentram em aspectos de uso da língua e não em aspectos gramaticais. Canale e Swain (1980) aceitam tal pressuposto em interações normais entre falantes nativos, mas alegam que esse não é o caso com aprendizes em estágios iniciais do aprendizado. Alegam os autores que “esse tipo de aprendiz provavelmente será incapaz de dedicar muita atenção à tarefa de como usar a língua até que ele domine algumas das formas gramaticais a serem usadas”<sup>128</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 24), uma vez que já são escolarizados na língua nativa. Apesar da crítica, os autores ressaltam que acreditam ser razoável e importante para o aprendizado de segunda língua uma estrutura gramatical que não esteja desassociada do contexto relevante. Resumindo, os autores afirmam que há pouca motivação teórica para dar mais ênfase a funções da linguagem em detrimento da complexidade gramatical na organização de abordagens comunicativas. Concluem com a sugestão de que fatores como a complexidade gramatical devem ser levados em consideração no processo de escolha das formas gramaticais e funções comunicativas a serem incluídas em um currículo comunicativo.

#### 2.4.4. O modelo de Canale e Swain

Canale e Swain (1980) apresentaram uma das propostas mais abrangentes para a questão de competência comunicativa particularmente em relação

---

<sup>127</sup> LENNEBERG, E. H. The capacity for language acquisition. In FODOR, J. A. e KATZ, J. J. **The Structure of Language**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc. 1964.

<sup>128</sup> (...) *this type of learner will most likely be unable to devote much attention to the task of how to use language until he/she has mastered some of the grammatical forms that are to be used.*

ao ensino de segunda língua. Por uma década e meia, o arcabouço apresentado por eles foi a única fonte teórica para quem se envolvia com um trabalho de ensino de línguas através da abordagem comunicativa<sup>129</sup>. Quinze anos após a publicação da primeira versão de sua proposta, Celce-Murcia *et al.* afirmaram que “eles em muito contribuíram para direcionar a atenção de linguistas aplicados para o desenvolvimento de modelos de competência comunicativa relevantes tanto em relação ao ensino quanto à avaliação”<sup>130</sup> (CELCE-MURCIA, *et al.*, 1995, p. 7).

Canale e Swain (1980) analisam detalhadamente a teoria de Hymes e reconhecem a diversidade na literatura em relação à inclusão ou não da noção de ‘competência gramatical’ no construto de ‘competência comunicativa’.

Para vários autores, esta última é utilizada exclusivamente para se referir a habilidades relacionadas a regras de uso da língua, enquanto ‘competência gramatical’ se refere a regras gramaticais. Canale e Swain (1980), entretanto, se filiam à posição de Dell Hymes (1972) (assim como vários outros estudiosos) ao adotar a visão de que a ‘competência gramatical’ é um componente essencial da ‘competência comunicativa’. Dizem os autores que “assim como Hymes (1972) disse que há regras gramaticais que seriam inúteis sem regras de uso da língua, (...) há regras de uso da língua que seriam inúteis sem as regras gramaticais”<sup>131</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 5).

Os autores também adotam o princípio de que ‘competência comunicativa’ deve ser distinta de ‘desempenho (comunicativo)’, mas enfatizam que a ‘competência comunicativa’ não deve se restringir – como o fazem os gerativistas – ao conhecimento gramatical. Para Canale e Swain, “‘competência comunicativa’ refere-se à relação e interação entre competência gramatical, ou conhecimento

---

<sup>129</sup> Celce-Murcia *et al.* (1995) reconhecem os trabalhos de Bachman (2003 – originalmente publicado em 1990) e Bachman e Palmer (1996). Entretanto, ressaltam que tais trabalhos foram elaborados com um enfoque em avaliação de proficiência, e não na pedagogia do ensino de línguas.

<sup>130</sup> *They did much to focus the attention of applied linguists on developing pedagogically relevant and assessment relevant models of communicative competence.*

<sup>131</sup> *Just as Hymes (1972) was able to say that there are rules of grammar that would be useless without rules of language use, so we feel that there are rules of language use that would be useless without rules of grammar.*

das regras de gramática, e da competência sociolinguística, ou conhecimento das regras de uso da língua”<sup>132</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 6). Para os linguistas, continuam os autores, ignorar tal componente da competência mereceria uma crítica semelhante à que Chomsky faz em relação à linguística estruturalista tradicional. Também como Hymes (1972), os autores acreditam que há regras universais de aspectos da competência sociolinguística que são adquiridas pelos falantes da mesma forma que eles adquirem as regras gramaticais. E acrescentam que as regularidades do conhecimento do falante das regras gramaticais e também das regras de uso podem ser abstraídas no desempenho real dos falantes em seus enunciados. O ‘desempenho comunicativo’<sup>133</sup>, portanto, refere-se à realização da ‘competência comunicativa’ (que inclui as competências gramatical, sociolinguística e estratégica) e sua interação com a produção e compreensão real de enunciados.

Para Canale e Swain (1980, p. 27-28), cinco princípios fundamentais devem nortear o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa para programas de segunda língua:

1. Competência comunicativa é composta por: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Não há confirmação empírica de que a competência gramatical deve receber maior ênfase do que as competências sociolinguística e estratégica; portanto, o objetivo de uma abordagem comunicativa é facilitar a integração dos três tipos de conhecimento para o aprendiz.
2. Uma abordagem comunicativa deve ser baseada em e responder a necessidades comunicativas do aprendiz. A elaboração de um currículo deve ser precedida de uma investigação para estabelecer o nível de adequação gramatical requerido em comunicação oral e escrita

---

<sup>132</sup> (...) ‘*communicative competence*’ to refer to the relationship and interaction between *grammatical competence*, or knowledge of the rules of grammar, and *sociolinguistic competence*, or knowledge of the rules of language use.

<sup>133</sup> Em sua revisão do modelo de CC, Canale (1983) substitui a expressão ‘desempenho comunicativo’ por ‘comunicação real’, evitando utilizar a dicotomia ‘competência-desempenho’ que, segundo o autor, causa muita confusão após os termos terem sido adotados por Chomsky na gramática gerativa.



(competência gramatical), necessidades relacionadas a cenários, tópicos, funções comunicativas (competência sociolinguística) e estratégias comunicativas compensatórias para serem usadas quando há uma falha em uma das outras competências (competência estratégica). Importante lembrar que pelo menos parte das necessidades comunicativas de aprendizes varia em relação à idade, ao estágio no processo de aprendizagem, à profissão etc.

3. O aprendiz de uma segunda língua deve ter a oportunidade de se engajar em situações comunicativas genuínas com falantes proficientes da língua que estão aprendendo. Este princípio é um dos grandes desafios para os professores (especialmente para os professores de LE).
4. Nos primeiros estágios do aprendizado de uma segunda língua, devem-se priorizar aspectos da competência comunicativa que o aprendiz tenha desenvolvido durante a aquisição de sua primeira língua, e que têm caráter mais universal. Somente em contextos específicos aspectos mais arbitrários e exclusivos da segunda língua devem ser abordados.
5. O principal objetivo de um programa de segunda língua baseado na comunicação deve ser o de fornecer ao aprendiz *informação, prática e experiência* necessárias para responder a suas necessidades comunicativas na segunda língua. O aprendiz deve também receber informações culturais em programas de estudos sociais, para que obtenha conhecimento sociocultural da comunidade de falantes da segunda língua e assim possa compreender as idiossincrasias daquela comunidade.

O arcabouço teórico proposto por Canale e Swain (1980), portanto, segue os princípios acima e é composto pelas competências gramatical, sociolinguística e estratégica.

Competência gramatical inclui conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Os autores não elegem uma teoria gramatical específica em detrimento de outras, mas reiteram que a compe-

tência gramatical é essencial para qualquer abordagem comunicativa na qual os objetivos incluem dotar os aprendizes com condições de compreender e expressar com precisão e acuidade os sentidos literais de um enunciado.

Competência sociolinguística, conforme apresentada pelos autores, é composta por dois conjuntos de regras: regras socioculturais de uso e regras de discurso. Segundo Canale e Swain, tais regras são cruciais “para a interpretação de enunciados em seu significado social, particularmente quando há um baixo nível de transparência entre o sentido literal de um enunciado e as intenções do falante”<sup>134</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 30). As regras sociais dizem respeito a como os enunciados são produzidos e compreendidos adequadamente, levando em consideração o contexto, o tópico, os papéis dos participantes etc. Essas regras respondem ao que foi delineado por Hymes (1972) em sua proposta original. Em sua revisão do arcabouço de competência comunicativa publicado três anos após a proposta original de Canale e Swain, Canale desenvolve um pouco mais o conceito de competência sociolinguística afirmando que “adequação de um enunciado refere-se tanto à adequação de significado quanto à adequação de forma”<sup>135</sup> (CANALE, 1983, p. 7). Adequação de significado refere-se à adequação de funções, atitudes e ideias em uma dada situação. Não cabe a um garçom, por exemplo, determinar qual prato um cliente deve selecionar em um cardápio. Adequação de forma, por sua vez, refere-se à adequação da representação do significado pretendido em sua forma verbal ou não verbal. Um garçom em um restaurante sofisticado não deve se dirigir ao cliente usando gírias ou tratando-o com uma intimidade exagerada<sup>136</sup>.

Em sua revisão do modelo proposto, Canale (1983) inclui apenas as regras de uso no componente de competência sociolinguística, transferindo as regras de discurso para um novo construto, denominado competência discursiva, que, segundo o autor, refere-se à capacidade de combinar formas gramaticais e

---

<sup>134</sup> *Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention.*

<sup>135</sup> *Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form.*

<sup>136</sup> Exemplos retirados de Canale (1983, p. 7).

significados para atingir um texto oral ou escrito harmônico em diferentes gêneros, como narrativas orais ou escritas, ensaios argumentativos, relatórios científicos etc. (CANALE, 1983, p. 9). Tal harmonia é atingida através da coesão na forma (uso de pronomes, referentes, sinônimos, elipses etc.) e da coerência no significado (relações entre significados, causa-efeito, concessão, consequência etc.).

Competência estratégica, finalmente, refere-se a estratégias comunicativas verbais e não verbais que podem ser utilizadas quando há falhas na comunicação devido a problemas de desempenho ou à competência insuficiente. Também aqui há uma subdivisão em dois tipos de estratégias: a gramatical, que consiste em, por exemplo, parafrasear formas gramaticais que o aprendiz não tenha aprendido, ou de que tenha se esquecido no momento; e a estratégia sociolinguística, como, por exemplo, dramatização e uso de mímica. Ressaltam ainda os autores que o conhecimento de tais estratégias pode ser particularmente útil nos estágios iniciais do aprendizado de segunda língua, e que elas alteram na medida em que o aprendiz vai avançando em seu aprendizado, e também em relação à idade do aprendiz. Canale (1983) acrescenta que, além de auxiliar o falante quando há falhas na comunicação, a competência estratégica também é acionada para ampliar a eficácia da comunicação, como o uso deliberado de certa entonação ou velocidade que se imprime à fala para aumentar a dramaticidade de uma narrativa, por exemplo.

Por fim, Canale e Swain (1980, p. 31) acrescentam que em cada um dos três componentes de competência comunicativa identificados há um subcomponente de regras de probabilidade de ocorrência. Esse subcomponente corresponde ao terceiro construto da proposta de Hymes (1972) e representa o conhecimento que o falante nativo possui da frequência relativa de ocorrência em relação à competência gramatical (prováveis sequências de palavras em um enunciado), à competência sociolinguística (sequências prováveis de enunciados em um discurso) e à competência estratégica (estratégias de apoio mais comuns). Concluem os autores:

Embora sejam ainda necessárias várias pesquisas em relação à forma de tais regras de probabilidade e à maneira na qual elas são adquiridas, em nossa opinião não se pode esperar que o aprendiz de segunda língua atinja um nível de competência comunicativa

na segunda língua se o conhecimento da probabilidade de ocorrência não for desenvolvido nos três componentes de competência comunicativa<sup>137</sup> (CANALE e SWAIN, 1980, p. 31).

Apesar das limitações reconhecidas pelos autores, a proposta de Canale e Swain (1980) foi precursora da aplicação do conceito de competência comunicativa no ensino de segunda língua. Nas palavras de Young (1997), Canale e Swain apresentam uma proposta que “deu origem à investigação relevante e forneceu uma visão enriquecedora dos conhecimentos e habilidades que um falante individual precisa dominar a fim de comunicar-se de forma precisa, adequada e eficaz em um segundo idioma”<sup>138</sup> (YOUNG, 1997, p. 3). Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 8), por seu turno, afirmam que o modelo de Canale e Swain foi extremamente influente ao definir as mais importantes facetas de uso comunicativo da linguagem, ampliando o escopo do ensino e avaliação de segunda língua.

#### 2.4.5. A competência pragmática de Thomas

Outra autora que se debruçou sobre os estudos de aprendizado de segunda língua e seus desafios para o professor e o aprendiz foi Jenny Thomas, da Universidade de Lancaster. Em sua dissertação (não publicada) de mestrado, Thomas (1981) introduz a expressão ‘falha pragmática’<sup>139</sup> para se referir à inabilidade de compreender o que um falante quis dizer com o seu enunciado, inabilidade essa não exclusiva do falante de segunda língua, mas com diversos exemplos registrados entre falantes nativos. A opção da autora pelo termo ‘falha’ ao invés de ‘erro’ se dá por ela acreditar que não se pode julgar a intenção pragmática de determinado enunciado de um falante como ‘errada’ mas apenas como ‘falha’ por não atingir o objetivo esperado. Thomas (1983) reconhece que nem sempre são falhas pragmáticas que causam desentendimentos quando há um não nativo pre-

---

<sup>137</sup> *Although much work remains to be done on the form of such probability rules and the manner in which they are to be acquired, the second language learner cannot be expected to have achieved a sufficient level of communicative competence in the second language, in our opinion, if no knowledge of probability of occurrence is developed in the three components of communicative competence.*

<sup>138</sup> (...) *the Canale and Swain framework has given rise to much useful research and has provided a rich view of the knowledge and skills that an individual speaker needs to command in order to communicate accurately, appropriately, and effectively in a second language.*

<sup>139</sup> Do inglês, ‘pragmatic failure’.

sente na interação. A falta de domínio da competência gramatical muitas vezes é a responsável por falhas na comunicação, especialmente com aprendizes no início do programa de aprendizado. A autora tampouco minimiza a importância de tais fatores, mas sua opção teórica exclui o componente gramatical do construto de ‘falha pragmática’. Bortoni-Ricardo (2005, p. 221 e seguintes) lista alguns episódios de pesquisa de campo nos quais o fato de os interagentes possuírem *background* sociocultural distintos desencadeia falhas pragmáticas frequentes, o que exige um esforço de convergência considerável para que a comunicação se efetive.

A expressão ‘competência pragmática’ para Thomas (1983) não é sinônimo de competência comunicativa, mas se refere a um dos vários níveis de conhecimento da competência comunicativa. Para a autora,

a ‘competência linguística’ de um falante seria composta de competência gramatical (conhecimento ‘abstrato’ ou descontextualizado de entonação, fonologia, sintaxe, semântica etc.) e competência pragmática (a capacidade de usar a língua de forma eficaz para atingir um fim específico e de compreender a língua em um contexto)<sup>140</sup> (THOMAS, 1983, p. 92).

A objetividade da definição de Thomas (1983) acerca de seu conceito de competência pragmática serve de introito para a autora delinear um pensamento lógico que acaba por restringir sobremaneira o conceito de ‘falha pragmática’ por ela mesma proposto. Para compreender o sentido pragmático de um enunciado, explica Thomas (1983, p. 92), é necessário (i) atribuir sentido e referência às palavras do falante (o que a autora denomina ‘nível 1 de significado’) e (ii) atribuir força e valor às palavras do falante (‘nível 2 de significado’).

A competência gramatical (em especial seu componente semântico) fornece uma série de sentidos possíveis para um enunciado como:

(1) Ela está passada.

---

<sup>140</sup> *A speaker’s ‘linguistic competence’ would be made up of grammatical competence (‘abstract’ or decontextualized knowledge of intonation, phonology, syntax, semantics, etc.) and pragmatic competence (the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context).*

no qual ‘passada’ possui mais de um sentido possível e ‘ela’ pode possuir um variado número de referentes.

No nível 1 proposto por Thomas (1983), o contexto esclareceria o sentido e o referente. A frase (1) seria interpretada de uma maneira (inequívoca) se fosse uma resposta, por exemplo, à pergunta

(2) Como está a Carmem após a trágica e súbita morte dos pais?

pois o contexto estabeleceria a relação entre ‘ela’ e ‘Carmem’ e definiria o significado de ‘passada’ como sinônimo de ‘abalada, transtornada’.

Entretanto, se (1) fosse enunciada em resposta à

(3) Será que deu tempo de você arrumar aquela camisa que eu queria usar na cerimônia de hoje à noite?

o pronome pessoal ‘ela’ passaria a se referir à ‘camisa’ e o adjetivo ‘passada’ adotaria sentido completamente diverso do primeiro.

Já no nível 2, princípios pragmáticos permitem que o falante atribua ‘força’ a um enunciado, como de ‘desdém’, ‘sarcasmo’, ‘comiseração’, ou uma combinação de valores. Thomas (1983) menciona estudos que mostram que o uso da retórica em atos de fala permite que o falante seja intencionalmente ambíguo em questões de força pragmática, por polidez, por exemplo. Uma frase como ‘Por que você não se assenta um pouco’ pode ser recebida como uma amável sugestão ou algo menos amigável, como uma ordem velada.

Conclui a autora que um ato de fala não seria bem sucedido se o ouvinte não conseguisse perceber as intenções de um falante se, (no nível 1) a partir de uma série de sentidos e referenciais possíveis, o ouvinte escolhesse aquele/aqueles não pretendidos pelo falante; e/ou (no nível 2) se o ouvinte não percebesse a força ilocucionária do enunciado pretendida pelo falante.

A autora em seguida reconhece que seria lógico aplicar o termo ‘falha pragmática’ para problemas de comunicação que ocorrem tanto no nível 1 quanto no nível 2. Entretanto, ela prefere reservar o termo para se referir exclusivamente à incapacidade do ouvinte em reconhecer a força ilocucionária pretendida pelo falante em determinado ato de fala, ou seja, ‘falha pragmática’, se refere a falhas provenientes do nível 2 de significado, o de força e valor pragmático.

Para enfatizar a importância de se trabalhar com a falha pragmática, Thomas (1983) argumenta que apesar de o falante não nativo ter o mesmo direito do falante nativo de se expressar, por exemplo, de maneira mais rude ou mais polida do que o natural – por razões diversas –, geralmente sua opção pragmática não é assim percebida, pois os falantes nativos a interpretam como uma falta de competência pragmática. Portanto, o falante não nativo tem que se portar dentro do padrão esperado pelos ditames sociais de inter-relacionamento. Defende Thomas (1983) que a preocupação maior do professor de língua estrangeira, portanto, deve ser a de não deixar que o aprendiz se porte de maneira rude ou subserviente *apenas se essa não for sua intenção*. Entretanto, a autora acredita que na maioria das vezes o que é percebido como falta de tato do falante não nativo é, na realidade, falha pragmática, e esta é raramente percebida como tal por não linguistas.

Se um falante não nativo parece falar fluentemente (isto é, com competência gramatical), um falante nativo provavelmente atribuirá sua aparente falta de educação ou indelicadeza não a qualquer deficiência linguística, mas a grosseria ou má-vontade. Enquanto um erro gramatical pode revelar um falante menos proficiente no uso da língua, uma falha pragmática reflete mal sobre ele como *pessoa*<sup>141</sup> (THOMAS, 1983, p. 97, grifo da autora).

A importância de se trabalhar com a competência pragmática no ensino de segunda língua ou língua estrangeira se torna clara a partir dos argumentos da autora, a despeito da falta de material didático de apoio para tal trabalho. Para Thomas (1983), os professores devem sensibilizar os aprendizes em relação à questão pragmática de um enunciado e torná-los aptos a perceber a força ilocucionária na interlocução entre falantes. Para tal, a autora apresenta uma subdivisão da falha pragmática em falha pragmalinguística e falha sociopragmática.

A falha pragmalinguística, argumenta Thomas (1983), ocorre quando a força pragmática em uma estrutura (seja ela sintática ou semântica) utilizada por um falante não nativo é sistematicamente diferente da força pragmática normalmente atribuída à mesma estrutura pelo falante nativo. Isto se dá, especi-

---

<sup>141</sup> *If a non-native speaker appears to speak fluently (i.e. is grammatically competent), a native speaker is likely to attribute his/her apparent impoliteness or unfriendliness, not to any linguistic deficiency, but to boorishness or ill-will. While grammatical error may reveal a speaker to be a less than proficient language-user, pragmatic failure reflects badly on him/her as a person.*

almente, pela transferência da língua materna para a língua estrangeira de “expressões que são semântica/sintaticamente equivalentes, mas que, devido a uma ‘tendência interpretativa’ diferente, tendem a transmitir uma força pragmática diferente na língua alvo<sup>142</sup> (THOMAS, 1983, p. 101). A autora ilustra com a expressão ‘*X, would you like to read?*’, que em uma sala de aula na Inglaterra seria convencionalmente compreendida como uma maneira polida de determinar que um estudante proceda à leitura, enquanto em uma sala de aula na Rússia, um professor que utilizasse tal expediente poderia receber como resposta ‘*No, I wouldn’t*’ de um estudante que não pretende parecer mal-educado, mas que interpreta o enunciado como realmente uma pergunta sobre sua preferência<sup>143</sup>. Em relação ao português brasileiro, podemos citar as expressões ‘bom pra você’ ou ‘bem feito!’, que são geralmente carregadas de sarcasmo e desdém por parte do falante. Suas semelhantes em língua inglesa, ‘*good for you*’ e ‘*well done!*’, por outro lado, na maioria das ocorrências manifestam uma sincera expressão de regozijo por parte de quem a produz.

Outro exemplo de situação que causa a falha pragmatológica, desta vez induzido pelo próprio professor, merece menção, pois trata-se de prática comum em ensino de L2/LE. Observe o diálogo em (4) e (5):

(4) *Have you bought dinner?*

(5) *Yes, I have bought dinner.*

A resposta (5) não é, em absoluto, impossível de ser utilizada por um falante nativo. Entretanto, quando o nativo responde a uma pergunta desta maneira, ele está imbuindo seu enunciado com uma carga ilocucionária de irritação, petulância ou sarcasmo. Ou seja, uma resposta de tal forma estruturada é utilizada em um contexto específico, com um objetivo específico, que é compreendido como tal tanto pelo falante como pelo ouvinte. Contudo, diálogos como o representado em (4) e (5) são muito comuns em salas de aula de ensino de L2/LE, e retratam o que

---

<sup>142</sup> (...) utterances which are semantically/syntactically equivalent, but which, because of different ‘interpretative bias’, tend to convey a different pragmatic force in the target language.

<sup>143</sup> A autora reconhece que tal interpretação não é impossível na Inglaterra, mas apenas menos provável.



Paulston (1974, p. 350) denominou ‘desempenho comunicativo’ e o que Widowson (1988) viria a criticar como demonstração de conhecimento da forma, e não do uso da língua.

De uma maneira geral, Thomas (1983) acredita que a sensibilização do aprendiz em relação a falhas pragmalinguísticas pode ser atingida de maneira direta, e que correções acerca das normas pragmalinguísticas seriam recebidas com a mesma naturalidade quanto correções acerca da estrutura gramatical da língua estudada. Em relação a falhas sociopragmáticas, contudo, a autora percebe um problema mais delicado, pois julgamentos acerca de tais falhas são, em última análise, julgamentos acerca de comportamento social, político, religioso ou mesmo moral de um falante. Nas palavras da autora, falhas sociopragmáticas são provocadas por

desencontros interculturais na avaliação da distância social, do que constitui uma imposição, de quando uma tentativa de ‘um ato de enfrentamento’ deve ser abandonada e na avaliação relativa de poder, direitos, obrigações etc.<sup>144</sup> (THOMAS, 1983, p. 104).

Duas das ilustrações que a autora utiliza para exemplificar a falha sociopragmática referem-se a tabus (o que pode e o que não deve ser tópico de uma conversa entre conhecidos, dependendo do grau de intimidade) e a diferenças culturais quanto à percepção de poder relativo entre interlocutores, que se explicita no grau de deferência entre os interlocutores (como um estudante deve se portar diante do professor, por exemplo). Wolfson (1989), ao ilustrar o conceito de falha sociopragmática apresentado por Thomas (1983, p. 17 e seguintes), inclui interessantes exemplos do que denominou ‘interferência comunicativa’ em interações entre anfitriões e convidados de formação cultural diferentes. Estudantes malaios, por exemplo, mostraram-se incomodados quando os anfitriões lhes perguntavam algo como “você já comeu?” ou “você quer algo para comer ou beber?”, pois em sua cultura é esperado que um anfitrião ofereça aos visitantes algo para comer ou beber independente se eles queiram ou não. Acrescentamos aqui um

---

<sup>144</sup> *It is cross-cultural mismatches in the assessment of social distance, of what constitutes an imposition, of when an attempt at a ‘face threatening act’ should be abandoned, and in evaluating relative power, rights, and obligations, etc., which cause sociopragmatic failure.*

exemplo de que fomos testemunha. Um amigo brasileiro em viagem pelos Estados Unidos acabara de comer uma fatia de torta na casa de uma americana quando ela ofereceu uma segunda fatia. Seguindo o que ele considerava uma norma de polidez compartilhada, ele recusou a oferta, contando com a insistência da anfitriã, o que não ocorreu. O frustrado convidado não pôde saborear mais um pedaço da torta, como ele queria, e ainda nutriu, por algumas horas, um julgamento equivocado em relação à anfitriã, pela sua ‘indelicadeza’ por não ter insistido na oferta. Mesmo após ter sido alertado sobre a prática considerada adequada naquela cultura, o brasileiro reportou sua dificuldade em aceitar imediatamente ofertas em situações análogas que vivenciou, pois sentia como uma agressão a seus princípios acerca do que era elegante, aceitável, educado. Sem ter a intenção nem o embasamento empírico para generalizar o comportamento cultural do brasileiro, parece-nos correto afirmar que a prática de recusar uma primeira oferta é considerada ‘educada’ em contextos semelhantes ao descrito acima, e uma pessoa que aceita a primeira oferta feita por um anfitrião é vista com ressalvas (a menos que seja uma criança que ainda não adquiriu tal regra do comportamento social). Essa é a conclusão a que chega Thomas quando afirma que

enquanto (...) um falante que não está operando de acordo com o código gramatical padrão é no máximo acusado de estar ‘falando mal’, a pessoa que opera de acordo com princípios pragmáticos diferentes pode muito bem ser censurada por *comportar-se mal*<sup>145</sup> (THOMAS, 1983, p. 107 grifo da autora).

Daí a delicadeza em se abordar o assunto em uma sala de aula de L2/LE, pois adquirir a competência pragmática passa a envolver aspectos que vão de encontro a valores que o aprendiz possui em relação à polidez, sinceridade, honestidade, caráter etc. Paulston (1974, p. 353) reconhece que uma vez que aprendemos regras sociolinguísticas enquanto crianças, durante nosso processo de aquisição da linguagem (e de tudo mais que nos faz comunicativamente competentes, como mostrou Hymes (1972)), ensinar tais regras a adultos implica pre-

---

<sup>145</sup> *While (...) a speaker who is not operating according to the standard grammatical code is at worse condemned as ‘speaking badly’, the person who operates according to differently formulated pragmatic principles may well be censured as behaving badly (...)*

sumir que eles não foram ‘adequadamente’ educados quando crianças. Paulston (1974) sugere que a dificuldade em ensinar regras sociais talvez derive da crença solidificada de que as regras em questão são as únicas válidas.

Wolfson (1989) concorda:

Incutido na infância, como parte do processo de socialização, o uso adequado da fala no contexto de uma dada sociedade está tão ligado a atributos como bons costumes, honestidade, sinceridade e caráter em geral que muitas vezes é difícil para aprendizes de uma língua e para os falantes nativos com os quais interagem aceitar a noção de diversidade nesse aspecto<sup>146</sup> (WOLFSON, 1989, p. 15).

Defendem as pesquisadoras, contudo, que corrigir o comportamento de um estudante que seria identificado como inadequado por um falante nativo não é grosseiro, mas sim um elemento necessário do ensino de línguas, ressaltando que não se deve jamais sugerir qualquer carga de inerente superioridade moral de uma regra sobre a outra.

Em sua síntese, Thomas (1983) defende que sensibilizar os aprendizes de L2/LE em relação a diferenças interculturais na realização linguística de polidez, agradecimento etc. transcende o aspecto meramente instrucional do ensino de línguas e o imbuí de um aspecto efetivamente educativo. Para a autora, técnicas que permitam ao aprendiz compreender a maneira como princípios pragmáticos funcionam em outra cultura e que o encorajem a perceber as normas pragmáticas ou discursivas que subjazem uma estereotipia nacional são tanto pedagógica quanto politicamente desejáveis.

#### **2.4.6. A competência interacional de Young**

Após reconhecer o impacto da teoria de Canale e Swain (1980) na área de competência comunicativa, Young (1997) sugere que o foco dado pelos autores ao que o aprendiz, por si só, precisa saber e fazer para se comunicar implica em certo isolamento do indivíduo em determinado contexto social. Para Young (1997), entretanto, pesquisas de diversas áreas como a antropologia cognitiva, a

---

<sup>146</sup> *Inculcated in early childhood as part of the socialization process, appropriate speech usage within the context of a given society is so linked to such attributes as good manners, honesty, sincerity, and good character generally that it is often difficult for language learners, and for native speakers with whom they interact, to accept the notion of diversity along these lines.*

etnometodologia, a psicologia cultural-histórica e a fenomenologia indicam a perspectiva de que habilidades, ações e atividades não pertencem a um indivíduo, mas são conjuntamente construídas por todos os participantes de uma interação. Na realidade, entretanto, Canale já reconhecia a relevância da interação ao afirmar que “a comunicação envolve contínua avaliação e negociação de significado pelos participantes”<sup>147</sup> (CANALE, 1983, p. 4). O autor, entretanto, não explicitou tal relevância em seu arcabouço de competência comunicativa.

Ao discutir estudos de outros autores, como Kramsch (1986), Jacoby e Ochs (1995), e Hall (1995), Young defende que “práticas interativas são co-construídas pelos participantes, cada um dos quais contribui com recursos linguísticos e pragmáticos para a prática”<sup>148</sup> (YOUNG, 1997, p. 4). Sua aceção ecoa Kramsch (1986), alegadamente a primeira autora a utilizar a expressão ‘competência interacional’. Diz a autora que

uma interação bem sucedida pressupõe não apenas um conhecimento partilhado do mundo, a referência a um contexto externo de comunicação comum, mas também a construção de um contexto interno partilhado, ou ‘uma esfera de intersubjetividade’ que é construída através de esforços colaborativos dos parceiros interacionais<sup>149</sup> (KRAMSCH, 1986, p. 367).

Portanto, a interação implica uma negociação de intenções, o que leva o interlocutor a ajustar sua fala para que produza o efeito desejado – a força perlocucionária proposta por Austin (1990, p. 95), que indica o *porquê* produzimos determinado enunciado.

Tal ‘ajuste’ é, por sua vez, influenciado pela fala anterior do parceiro, por sua provável reação ao que será dito, por possíveis causas de mal-entendidos e por outros fatores internos à interação. Paradoxalmente, entretanto, Jacoby e Ochs (1995, p. 178) ressaltam que uma determinada interação não é cultural ou

---

<sup>147</sup> *In this sense, communication involves the continuous evaluation and negotiation of meaning on the part of the participants...*

<sup>148</sup> *Interactive practices are co-constructed by participants, each of whom contributes linguistic and pragmatic resources to the practice.*

<sup>149</sup> (...) *successful interaction presupposes not only a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication, but also the construction of a shared internal context or “sphere of inter-subjectivity” that is built through the collaborative efforts of the inter-actio- n- al partners.*

historicamente isolada. Cada momento presente, argumentam, é produto da interação imediata e também do histórico da experiência conversacional de cada um dos interlocutores, e de sua cultura individual e coletiva. As autoras também alegam que, além de atentar para o que é dito em termos de palavras e estruturas linguísticas, interlocutores de toda e qualquer ordem: crianças, adultos, idosos; falantes monolíngues ou plurilíngues; familiares ou desconhecidos; de qualquer posição social; em todo o contexto de interação – todos se orientam por detalhes paralinguísticos e não linguísticos em cada interação em que tomem parte. A esse respeito, Gumperz teoriza que

inferência conversacional é mais bem vista não como uma simples avaliação unitária de intenções, mas como envolvendo uma série complexa de decisões, incluindo as avaliações relacionais ou contextuais, sobre como os itens de informação devem ser integrados ao que sabemos e ao evento em questão, bem como avaliações de conteúdo...<sup>150</sup> (GUMPERZ, 1997, p. 43-44).

A acepção de *competência interacional*, portanto, agrega a complexidade da contextualização da fala construída enquanto transcorre a interação entre os falantes. Dentre os recursos que cada interlocutor traz para a interação, Young (1997) lista o conhecimento a respeito de (i) *padrões retóricos*, (ii) *padrões lexicais e sintáticos* específicos para cada prática, (iii) dinâmicas de troca de turnos, (iv) organização de tópicos e (v) meios para sinalizar fronteiras entre práticas e transições em uma mesma prática interacional. Schegloff (1972, p. 379) demonstra, por exemplo, como interlocutores com uma grande quantidade de informações a dizer rotineiramente incluem pequenos intervalos na fala para o parceiro de interação poder legitimar sua participação efetiva com um breve sinal como ‘u-hum’.

*Padrões retóricos* são sequências de atos de fala que definem uma prática interativa específica. Já *padrões lexicais e sintáticos* referem-se a estruturas mais ou menos fixas para determinadas práticas de fala. Os participantes de uma interação em particular, a partir de experiências semelhantes anteriormente vi-

---

<sup>150</sup> (...) *conversational inference is best seen not as a simple unitary evaluation of intent but as involving a complex series of judgments, including relational or contextual assessments on how items of information are to be integrated into what we know and into the event at hand, as well as assessments of content...*

vidas e dependendo do andamento da interação em curso, vão fazendo escolhas de quais sequências de fala e padrões lexicais ou sintáticos são mais apropriados em cada turno da interação. Diversos fatores podem influenciar nas escolhas que os falantes fazem ao longo de uma interação; alguns mais estáticos, como a relação social entre os interlocutores, outros mais dinâmicos, como o nível de estresse relativo ao longo da interação.

O conceito de padrão retórico apresentado por Young (1997) pode ser interpretado como uma ampliação do construto original de *viabilidade*, como sugere Bortoni-Ricardo (2005). A pesquisadora, após ressaltar a ênfase com que Hymes (1989) observara que havia uma diferença fundamental entre o que não é dito por falta de oportunidade de dizê-lo e o que não é dito porque o falante não encontra uma forma de dizê-lo, defende que “se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, (...) seu ato de fala se torna inviável” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62). Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), pelo menos três condições influenciam a utilização de recursos linguísticos: (i) o apoio contextual, (ii) a complexidade cognitiva, e (iii) a familiaridade com rotinas comunicativas. A pesquisadora ilustra seus argumentos descrevendo a importância da mediação de um dos interlocutores na viabilidade comunicativa entre uma criança da etnia terena e uma pesquisadora colhendo dados no Mato Grosso do Sul<sup>151</sup>. Em alguns momentos da interação, a criança se via impossibilitada de interagir devido à complexidade cognitiva dos enunciados (CUMMINGS, 1987).

Os outros recursos linguísticos sugeridos por Young (1997), *trocas de turno, organização de tópicos e fronteiras entre práticas e transições em uma mesma prática*, parecem ser determinados, em larga escala, tanto pela relação entre os interlocutores quanto pela dinâmica da interação em curso. Dentre os aspectos relevantes, Young (1997) resalta a preferência de certos tópicos sobre outros, a percepção de qual interlocutor tem o direito de introduzir um novo tópico, ou de determinar o término de um tópico, em que momento e de qual maneira.

---

<sup>151</sup> Em vários momentos da interação, a professora da criança terena se vê obrigada a intervir para ‘traduzir’ a fala da pesquisadora para o universo semântico reconhecido pela criança (BORTONI-RICARDO, 2005, pp. 66-67).

Philips (1998), em cuidadoso trabalho com indígenas de Warm Springs, mostra o que é culturalmente diverso ou variável na estrutura sequencial de uma conversa, evidenciando que o que é adequado ou inadequado é particular de determinada cultura.

A proposta de Young (1997) difere das demais essencialmente por se tratar de uma competência que não se identifica em um indivíduo isoladamente (como é o caso da competência pragmática ou estratégica de Canale e Swain (1980), por exemplo). Resume o autor:

A competência interacional (...) em uma prática específica envolve os participantes fazendo uso inteligente de recursos (...) na *construção conjunta* de forma, interpretação, postura, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção ou outra realidade culturalmente significativa<sup>152</sup> (YOUNG, 1997, p. 6; grifo nosso).

Hall (1995, p. 206) argumenta que uma teoria de competência linguística que reconhece a influência da dinâmica de interação em curso representa um avanço em relação às demais teorias, uma vez que considera tanto o potencial diferenciado que os significados dos recursos têm em possibilitar uma alteração ou transformação por qualquer indivíduo em um momento particular de uso, como o potencial diferenciado que os indivíduos têm para utilizar, modificar ou transformar os recursos. A partir dessa visão, argumenta que o desempenho de um indivíduo em determinada situação comunicativa relaciona-se não somente com o cenário, os objetivos imediatos, as ações tomadas para atingir os objetivos, os papéis dos interlocutores e os níveis individuais de competência. O que parece ser mais relevante são “as forças socio-históricas e políticas mais amplas que residem tanto nos sentidos dos recursos como nas identidades sociais daqueles que os utilizam”<sup>153</sup> (HALL, 1995, p. 207). Cada participante de uma interação vai, simultaneamente, condicionando a maneira como os demais irão utilizar seus co-

---

<sup>152</sup> *Interactional competence in a specific practice (...) involves participants making skillful use of resources (...) in the joint construction of form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality.*

<sup>153</sup> *What has been given scant theoretical attention in SLL/A (...) are the larger sociohistorical and political forces residing in both the meanings of the resources and the social identities of those who aim to use them.*

nhecimentos e habilidades para fazer uso dos recursos disponíveis em uma interação em particular.

#### **2.4.7. A habilidade comunicativa de linguagem de Bachman e Palmer**

A despeito do enfoque de seu trabalho se restringir à avaliação de proficiência em línguas, talvez possamos atribuir a Bachman (2003)<sup>154</sup> e a Bachman e Palmer (1996) uma das propostas mais relevantes em relação à competência comunicativa. Como seus colegas o fizeram, Bachman também reconhece a importância do contexto não apenas da frase para o uso apropriado da língua. O contexto, argumenta, “inclui tanto o discurso, do qual enunciados individuais e frases são parte, quanto a situação sociolingüística que governa, em alto grau, a natureza desse discurso, tanto na forma quanto na função” (BACHMAN, 2003, p. 82). Segundo sua proposta, a habilidade comunicativa de linguagem (HCL) inclui três subcomponentes: a competência linguística, a competência estratégica, e mecanismos psicofisiológicos.

A competência linguística diz respeito ao conjunto de componentes que são utilizados na comunicação oral. Apesar de reconhecer as limitações de uma ilustração para representar uma metáfora visual de um modelo teórico, Bachman (2003, p. 88) a inclui em seu texto para explicitar a representação hierárquica dos subcomponentes da competência linguística, ressaltando, entretanto, que os componentes não devem ser vistos como estanques e independentes um dos outros. Reproduzimos a ilustração a seguir também para evidenciar a complexidade dos desdobramentos de cada um dos componentes propostos pelo autor.

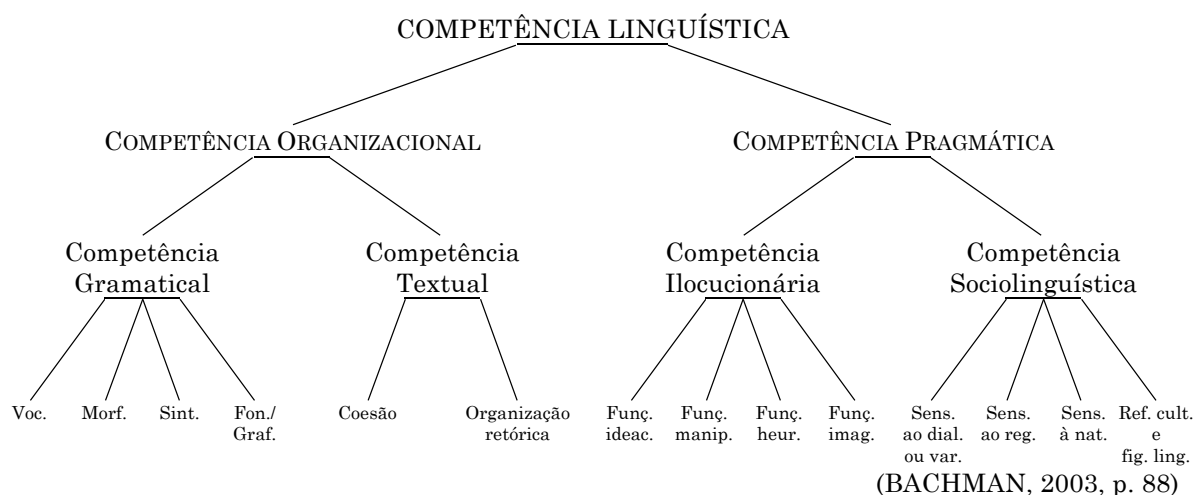
Como ilustra a ‘árvore’ a seguir, no modelo da HCL a competência linguística divide-se em competência organizacional e competência pragmática. A competência organizacional abrange habilidades relacionadas à produção e ao reconhecimento de frases gramaticalmente corretas para a compreensão de seu conteúdo e para sua ordenação com vistas à comunicação adequada. Tais habilidades são de dois tipos: a gramatical e a textual. A competência gramatical remete à proposta original de Hymes (1972), e apresenta uma variedade de sub-

---

<sup>154</sup> Obra originalmente publicada em 1990.



competências relativamente independentes, como o conhecimento de vocabulário, de morfologia, sintaxe e fonologia/grafia. A competência textual refere-se à habilidade de organização do texto – falado ou escrito – para dotá-lo de coesão (referências, elipses, conjunções etc.) e para atribuir-lhe a força retórica desejada (narração, descrição, classificação etc.).



**Figura 1**            **Componentes da competência linguística segundo Bachman**

As relações da competência pragmática dizem respeito ao modo como os usuários da língua se articulam com o contexto da comunicação, levando-se em conta o conhecimento das convenções pragmáticas – competência ilocucionária – e das convenções sociolinguísticas – competência sociolinguística – para a realização de funções linguísticas de forma adequada em um dado contexto.

Para compreender a força ilocucionária de um ato de fala, devemos nos lembrar que um determinado enunciado pode ser analisado e descrito em relação à sua força proposicional (referência e predicação) e também em relação à função realizada ao se enunciar algo. Searle (1972, p. 143), ao discutir o significado de atos de fala, afirma que, em uma interação, o interlocutor ‘A’ almeja comunicar alguma coisa a ‘B’ fazendo com que ‘B’ reconheça a intenção de ‘A’ em comunicar exatamente aquela coisa.

Retiramos de Gumperz (1997) parte de um diálogo entre duas secretárias de um departamento em uma universidade que se encaixa com perfeição como ilustração de como a força ilocucionária (função) de um enunciado reflete um conhecimento que vai além do referente explícito:

- (1) A: Você vai ficar por aqui nos próximos dez minutos?  
 (2) B: Pode ir para seu intervalo. Pode ser até mais, se precisar.  
 (3) A: Eu só vou ali na varanda. Me chame se precisar.  
 (4) B: Tudo bem. Não se preocupe<sup>155</sup> (GUMPERZ, 1997, p. 41).

O primeiro enunciado de A não é uma simples solicitação de informação, mas tem a função de explicitar um pedido para que B permanecesse no local enquanto A ia para seu intervalo. Gumperz (1997) detalha mais sua análise, e mostra que o diálogo evidencia processos inferenciais que vão além da força ilocucionária e que retomaremos adiante.

Bachman (2003) classifica a competência ilocucionária em relação à função do enunciado em análise. A função ideacional é a mais comum e é utilizada para expressar ideias ou trocar opiniões sobre conhecimento ou sentimentos. As funções manipulativas são as utilizadas quando nossa primeira intenção é afetar o mundo em nossa volta. Trata-se da função utilizada quando queremos que outros façam algo para nós, como no exemplo (1) acima. A função heurística aplica-se ao uso da língua para ampliar o conhecimento, e ocorre em situações de ensino e aprendizagem, de resolução de problemas ou de esforços conscientes de memorização. Finalmente, a função imaginativa é aquela que nos permite expandir nossa própria visão de mundo através da literatura, e outras formas de arte, incluindo aí fantasias, chistes, metáforas ou figuras de linguagem.

O segundo componente da competência pragmática da HCL – a competência sociolinguística – relaciona-se a como adequar as funções apresentadas acima aos diversos contextos de interação que são influenciados por uma pletera de aspectos socioculturais e discursivos. A competência sociolinguística habilita o falante competente a utilizar as funções de linguagem adequadas a cada um dos contextos em que se encontra, pois ele demonstra sensibilidade para as convenções de uso da língua determinadas por questões culturais ou históricas, por exemplo. São quatro categorias de sensibilização das quais o falante faz uso. A sensibilidade ao dialeto ou variedade – presentes em virtualmente qualquer co-

---

<sup>155</sup> A: *Are you going to be here for ten minutes?* B: *Go ahead and take your break. Take longer if you want.* A: *I'll just be outside on the porch. Call me if you need me.* B: *OK. Don't worry.*

munidade linguística – habilita o falante a adequar sua fala – ou sua interpretação – ao meio em que se encontra. A sensibilidade ao registro explicita a convenção de uso de certos termos ou determinadas estruturas em consonância ao contexto social nos quais são empregados. O registro pode ser diferenciado devido a questões estéticas (um texto rebuscado *versus* um texto despojado e singelo), à área referencial (com o uso de termos específicos, ou jargão restrito a um domínio discursivo particular) à modalidade do discurso (texto oral/escrito).

O terceiro aspecto da competência sociolinguística é a sensibilidade à naturalidade do enunciado. O falante competente consegue distinguir e utilizar não apenas o que é correto nas esferas gramatical, textual e ilocucionária, mas também o que soa como natural – uma vez que é socialmente produzido –, “de maneira semelhante à da fala nativa” (BACHMAN, 2003, p. 105). É a busca desse naturalidade que faz com que os falantes se esforcem para alcançar a similaridade, fenômeno descrito como convergência da fala (BORTONI-RICARDO, 2011, pp. 107-109).

O último aspecto da competência sociolinguística diz respeito à sensibilidade do falante em perceber referências culturais e identificar figuras de linguagem. Segundo o autor, tais aspectos poderiam ser incorporados pelo conhecimento vocabular da competência organizacional, mas os sentidos que uma cultura em particular imprime a eventos, instituições e personagens exigem uma sensibilidade que vai além da gramatical.

O segundo grande componente da HLC é a competência estratégica. Bachman (2003) a concebe como um aspecto consideravelmente importante no uso comunicativo da língua, e não apenas como auxiliar quando as habilidades linguísticas não são suficientes e necessitam compensação por meio de estratégias diversas, como propuseram Canale e Swain (1980). O autor inclui em sua concepção de competência estratégica três componentes: averiguação, planejamento e execução.

O componente da averiguação permite ao falante (i) identificar a informação que é necessária para se atingir um objetivo comunicativo particular em determinado contexto; (ii) estabelecer quais competências linguísticas (língua partilhada) estão a sua disposição para efetivar a comunicação de maneira mais

eficaz possível; (iii) determinar as habilidades e conhecimentos que são compartilhados pelo interlocutor; e, (iv) após proferir o enunciado, verificar se o objetivo foi atingido através da reação ou resposta do interlocutor.

Retornemos ao exemplo da interação entre duas secretárias utilizado por Gumperz (1997).

(1) A: Você vai ficar por aqui nos próximos dez minutos?

(2) B: Pode ir para seu intervalo. Pode ser até mais, se precisar.

(3) A: Eu só vou ali na varanda. Me chame se precisar.

(4) B: Tudo bem. Não se preocupe<sup>155</sup> (GUMPERZ, 1997, p. 41).

Utilizando o esquema do componente de averiguação proposto por Bachman (2003), podemos supor que o objetivo de A ao enunciar (1) era o de checar se B poderia ficar à disposição durante seu intervalo. Também se verifica que A selecionou um repertório linguístico disponível e compartilhado por B para proferir seu enunciado. Podemos ainda argumentar que A e B partilhavam igualmente o conhecimento de que a secretária em que trabalham não poderia ficar sem uma atendente durante o intervalo de uma das funcionárias, o que levou A a enunciar (1). A resposta proferida por B em (2) deixou claro para A que o objetivo foi alcançado, e que B compreendeu a função de (1).

O componente do planejamento da competência estratégica recupera aspectos relevantes da competência linguística e elabora um plano através do qual objetiva-se atingir uma meta comunicativa. Os aspectos que são recuperados dependem essencialmente do andamento da interação (como propôs Young (1997)), em uma constante avaliação do último enunciado proferido, antes que o falante possa emitir o próximo. Uma das funções, pois, da competência estratégica é a de avaliar a nova informação dada pelo interlocutor, à luz da informação já conhecida (inclusive o conhecimento do mundo real e de especificidades extralinguísticas), para então possibilitar ao falante emitir um enunciado apropriado e eficiente.

Voltemos mais uma vez ao exemplo das duas secretárias acima. Ao ouvir (1), B avaliou a pergunta de A em face de seu conhecimento de que a secretária não poderia ficar sem atendentes durante o período de intervalo de A, que sempre ocorria por volta daquele horário. Tal percepção fez com que B interpre-

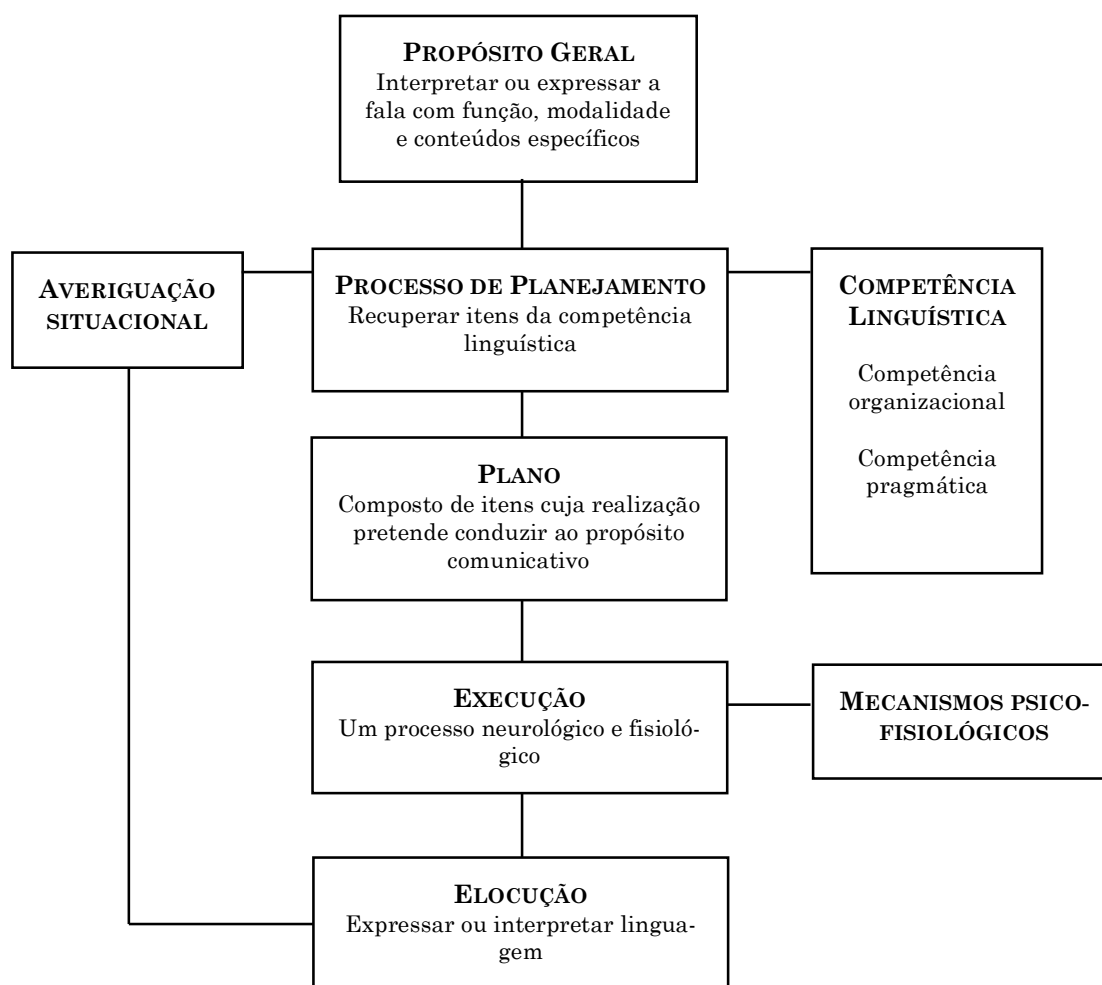
tasse (1) como sendo uma solicitação para cobrir a ausência de A durante seu momento de intervalo. A resposta de A em (3) legitima a interpretação de B. Atente-se, portanto, que a interpretação correta só aconteceu devido ao fato das duas interlocutoras partilharem as mesmas expectativas em relação ao discurso. A real intenção de A não estava patente e explícita na superfície de seu enunciado. Os fatores que permitiram a B compreender a intenção de A são denominados por Gumperz como ‘pistas contextuais’, que são os “meios através dos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam do que se trata a atividade, como se deve compreender o conteúdo semântico e *como* cada frase se relaciona com o que a precede ou segue”<sup>156</sup> (GUMPERZ, 2006, p. 140, grifo do autor).

Finalmente, o componente de execução da competência estratégica apoia-se no terceiro grande componente da HCL – os mecanismos psicofisiológicos que se referem aos processos neurológicos e fisiológicos de que os falantes dispõem para formular seus enunciados. Utilizamos as habilidades visuais e auditivas nas etapas receptivas da linguagem, e habilidades neuromusculares nas etapas produtivas. Recorremos a essas habilidades na fase de execução da competência estratégica, implementando nosso enunciado na modalidade e no canal adequados aos nossos objetivos momentâneos.

O esquema apresentado na Figura 2 que se segue representa o arcabouço da HCL proposto por Bachman (2003). Pode-se perceber o intrincamento da teoria, e a maneira como os diversos componentes se inter-relacionam e se retroalimentam. O esquema evidencia que após a execução de um enunciado – o processo de elocução, seja ao expressar ou ao interpretar um ato de fala – o falante reativa o processo de averiguação situacional, iniciando um novo processo de planejamento.

---

<sup>156</sup> (...) *constellations of surface features of message form are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood and how each sentence relates to what precedes or follows.*



**Figura 2** O modelo da habilidade comunicativa de linguagem

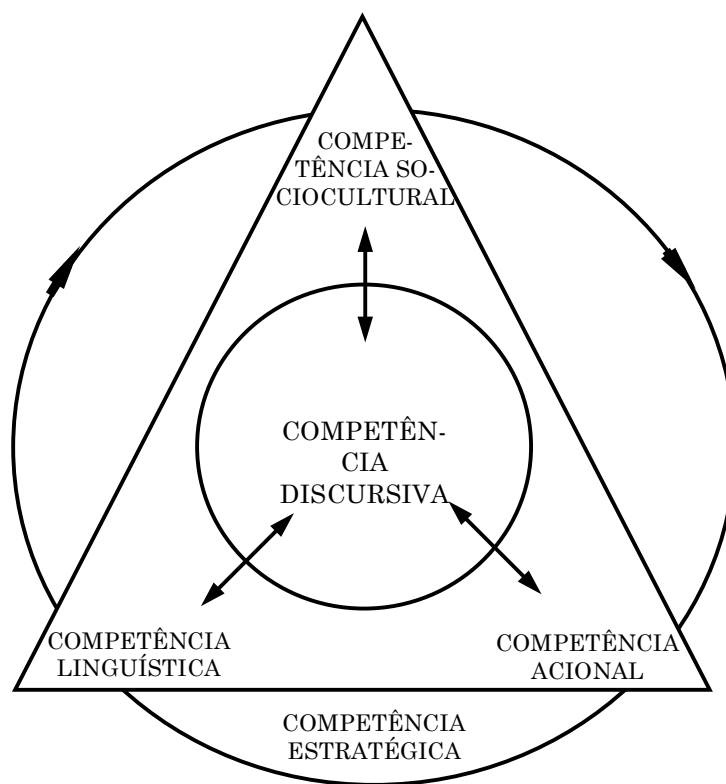
Adaptado de (BACHMAN, 2003, p. 115).

#### 2.4.8. O modelo pedagógico de Celce-Murcia

Embora Celce-Murcia tenha trabalhado em colaboração com dois outros teóricos na primeira versão de sua proposta de competência comunicativa (1995), optamos por atribuir o modelo aqui apresentado somente à autora, pois se trata do resultado de duas revisões publicadas posteriormente assinadas somente por ela (CELCE-MURCIA 1995, 2007). A proposta foi a primeira a ser elaborada com o foco primordial no ensino de L2 desde a publicação de Canale e Swain (1980). A autora inclusive reconhece ser seu trabalho uma continuação da proposta apresentada quinze anos antes.

Detemo-nos nessa seção na apresentação e discussão do modelo apresentado em sua última obra, de 2007 (Figura 4), mas incluímos a representação

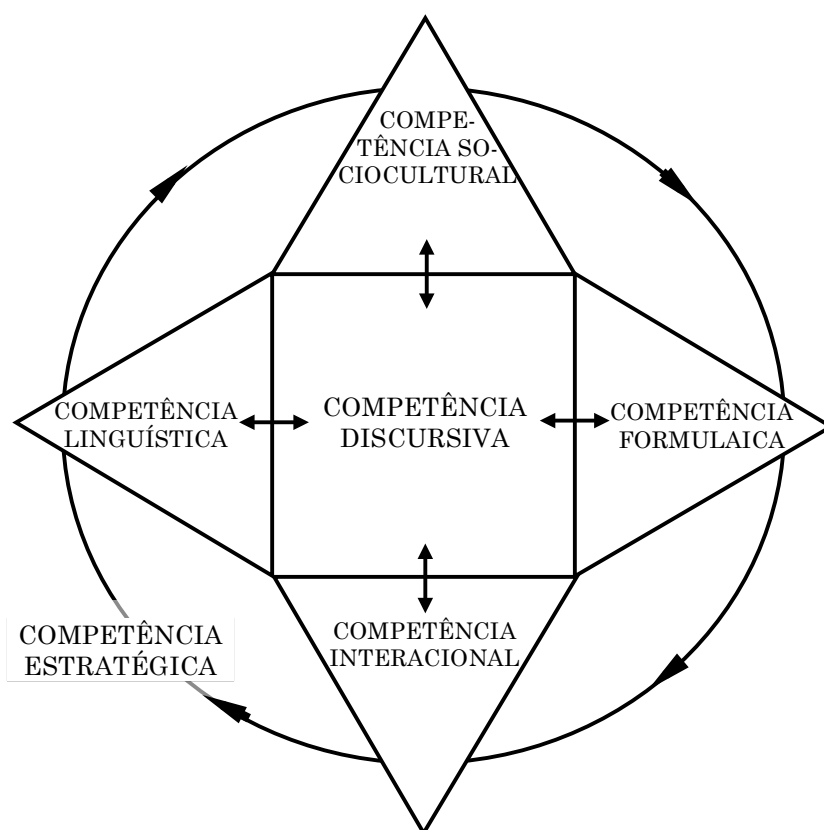
gráfica do modelo original, de 1995 (Figura 3), para ilustrar também como a autora desenvolveu seu trabalho ao longo de 12 anos.



**Figura 3** Modelo de CC segundo Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 10)

Em comparação com o modelo apresentado por Canale e Swain (1980), a partir do qual Celce-Murcia *et al.* (1995) desenvolveram esse novo quadro teórico, destacam-se dois aspectos de caráter terminológico. Em primeiro lugar, há a opção pelo termo ‘competência linguística’, ao invés da ‘competência gramatical’ proposta por aqueles autores quinze anos antes. Segundo os proponentes do novo arcabouço teórico, a opção por retomar o termo originalmente proposto por Dell Hymes (1972) se deu para evitar interpretações equivocadas que não incluiriam questões lexicais e fonológicas juntamente com as morfológicas e sintáticas comumente associadas ao termo ‘gramatical’. O segundo ponto diz respeito à opção por ‘competência sociocultural’ em lugar da ‘competência sociolinguística’, com o intuito de distingui-la mais claramente da competência acional. Essa última é um acréscimo mais visível à teoria original de Canale e Swain (1980) e diz respeito, basicamente, à capacidade de produzir e compreender intenção comunicativa na realização e interpretação de atos de fala.

Um dos méritos da contribuição de Celce-Murcia *et al.* (1995) foi a explicitação da inter-relação dinâmica entre os vários componentes do arcabouço teórico de competência comunicativa, evidenciados nas diversas setas da representação gráfica, além da descrição detalhada de tais inter-relações para uma compreensão mais precisa do construto que propõem.



**Figura 4** Modelo de CC segundo Celce-Murcia (2007, p. 573)

O modelo apresentado por Celce-Murcia doze anos mais tarde (Figura 4) mantém evidente relação com o representado pela Figura 3, mas incorpora alguns elementos interessantes que contribuem para uma melhor compreensão de como os diversos componentes se inter-relacionam. O novo modelo é fruto do amadurecimento da teoria e do propósito de autora em colaborar para que a prática em sala de aula de L2/LE efetivamente abarque todos os componentes da teoria proposta.

Como no modelo anterior, a competência discursiva, incorporada por Canale (1983) à proposta inicial de Canale e Swain (1980), ocupa posição central no esquema. Mas a disposição na Figura 4 evidencia que essa competência é mol-



dada pelas quatro competências que a circundam – o quadrado é formado pela base dos quatro triângulos adjacentes – enquanto as setas de duas pontas reiteram que a influência se dá em duas mãos, pois a competência discursiva também molda as quatro outras competências. A competência que circunscreve as demais é a estratégica,

um inventário ubíquo de habilidades de uso potencial que permite ao falante estrategicamente competente negociar mensagens e resolver problemas ou compensar por deficiências em qualquer uma das outras competências subjacentes<sup>157</sup> (CELCE-MURCIA, *et al.*, 1995, p. 9).

A competência discursiva refere-se à seleção, sequência e ordenamento de palavras, estruturas e enunciados para atingir o objetivo de uma mensagem falada ou escrita. Celce-Murcia *et al.* (1995) listam cinco subáreas dessa competência, mas no modelo mais recente elas são reduzidas a quatro: coesão (referência, substituição/elipses, conjunção), dêixis (pessoal, espacial, temporal, textual), coerência (sequenciação, continuidade temporal), e gênero/estrutura genérica (narrativa, entrevista, relatório). As quatro subáreas se inter-relacionam para produzir significado e transmiti-lo de acordo com a intenção do falante.

A competência sociocultural, por seu turno, refere-se ao conhecimento pragmático do falante, ou seja, sua capacidade de expressar mensagens de forma apropriada em contextos culturais e sociais de comunicação. As falhas pragmáticas apontadas por Thomas (1983) derivam exatamente de problemas na competência sociocultural. Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 23-25) agrupam algumas variáveis socioculturais que o falante competente deve dominar em quatro áreas, que mais uma vez foram reduzidas a três no texto de Celce-Murcia (2007): (i) fatores contextuais sociais (idade, gênero dos falantes, status etc), (ii) adequação estilística (estratégias de polidez, gêneros do discurso, registros etc), (iii) fatores culturais (conhecimento acerca da comunidade falante da L2, principais diferenças dialetais, sensibilidade transcultural etc.). Segundo os autores, o aprendiz dá-se

---

<sup>157</sup> *The circle surrounding the pyramid represents strategic competence, an ever-present, potentially usable inventory of skills that allows a strategically competent speaker to negotiate messages and resolve problems or to compensate for deficiencies in any of the other underlying competencies.*

conta da importância da competência sociocultural em sua primeira tentativa de aplicar o conhecimento de L2 que adquiriu em uma comunicação real. As primeiras interações comunicativas podem ser desastrosas. Citando expressão cunhada por Damen (1987, apud CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 23), alegam os autores que o ensino de língua estrangeira ‘a-cultural’, que é ainda bastante típico mundo afora, não prepara o aprendiz para lidar eficientemente com a linguagem em contextos reais.

A despeito de reconhecerem que ampliar a consciência sociocultural do aprendiz é uma tarefa complexa, especialmente pela falta de análises e descrições rigorosas a respeito, Celce-Murcia *et al.* (1995) reafirmam a importância de se lidar com o tema de maneira responsável e assertiva.

A competência linguística é provavelmente o componente mais universalmente aceito e presente em praticamente todos os modelos de CC, desde a proposta inicial de Chomsky (1966) que foi questionada por Hymes (1972). Segundo o arcabouço de Celce-Murcia (2007), ela engloba conhecimento fonológico (segmental e suprasegmental), lexical (palavras de conteúdo semântico e funcional), morfológico (partes do discurso, inflexões gramaticais, processo de derivação) e sintático (estrutura frasal, ordem das palavras, coordenação, subordinação).

A competência formulaica é um desdobramento da competência linguística da proposta de Celce-Murcia *et al.* (1995). Já no artigo original, os autores ressaltam a importância que deveria ser assegurada aos blocos lexicais de cada língua, e dão indícios de que os aspectos sistemáticos da linguagem pertenceriam a uma área de competência, enquanto blocos lexicais a uma outra. Na revisão da teoria, Celce-Murcia (2007) os inclui em um componente em separado, paralelo à competência linguística. Enquanto essa abarca os sistemas abertos e recursivos enumerados no parágrafo anterior, a competência formulaica abrange formas fixas e pré-fabricadas que falantes utilizam em larga escala em suas interações. São elas as chamadas rotinas (formas fixas, como ‘*all of a sudden*’ e agrupamentos formulaicos, como ‘*salt and pepper*’ e ‘*knife and fork*’), as colocações (‘*statistically significant*’, ‘*mutually intelligible*’), as expressões idiomáticas (‘*to kick the bucket*’) e os quadros lexicais (‘*I’m looking for*’, ‘*See you later*’).

Um exemplo da relevância de agrupamentos formulaicos foi registrado por Gumperz (2006), que relata um evento em que um aluno de pós-graduação negro tinha como tarefa entrevistar uma dona-de-casa também negra em um bairro de baixa renda. O primeiro contato havia sido feito por telefone e, ao chegar à casa, o estudante foi recebido pelo sorridente marido da entrevistada que perguntou algo como “Então, cê vai dá u’a geral na minha véia, é?”, o estudante, tentando seguir o protocolo do que lhe foi ensinado no treinamento, respondeu-lhe: “Ah, não. Só vim a fim de obter algumas informações. Já ligaram antes do escritório.”<sup>158</sup> (GUMPERZ, 2006, p. 141). Diante desta resposta, o homem recolheu seu sorriso e a entrevista transcorreu de maneira bastante insatisfatória. Posteriormente, o estudante se deu conta de que falhara ao não perceber que a fala do marido era como “um jogo formulaico de abertura usado para ‘testar’ estranhos com o objetivo de verificar se conseguem produzir uma resposta formulaica adequada”<sup>159</sup> (GUMPERZ, 2006, p. 141). Gumperz, no mesmo artigo, ainda sinaliza trabalhos anteriores que mostram que grande parte da linguagem natural é formulaica e automática, em contraste com a fala propositiva, criativa e espontânea. E conclui: “o uso formulaico da linguagem é sempre um problema para falantes não nativos”<sup>160</sup> (GUMPERZ, 2006, p. 150).

A presença de expressões formulaicas nas línguas parece ser muito mais expressiva do que se supõe. Wolfson (1983) cita pesquisa em que foi comprovado, por exemplo, que a forma de expressar elogio em inglês americano é tão regular que se trata de uma fórmula. Segundo os estudos, apenas nove estruturas são utilizadas em virtualmente todas as situações de elogio em um corpus de 686 exemplos. E três das estruturas respondem por 85% das situações. Tal regularidade levou os pesquisadores a concluir que elogios em inglês americano são formulaicos e não estruturas abertas.

---

<sup>158</sup> “So y’re gonna check ou ma ol lady, hah?” “Ah, no. I only came to get some information. They called from the office.”

<sup>159</sup> *The style is that of a formulaic opening gambit used to ‘check out’ strangers, to see whether or not they can come up with the appropriate formulaic reply.*

<sup>160</sup> *Formulaic use of language is always a problem for non-native speakers.*

A competência interacional foi apresentada originalmente como um subcomponente da competência estratégia. Na nova proposta, trata-se de um componente mais prático que agrega três subcomponentes também presentes no modelo anterior. O primeiro é a *competência acional*, que no modelo de Celce-Murcial *et al.* (1995) foi apresentado como um componente independente (cf. Figura 3). Competência acional refere-se a como traduzir intenção em um ato de fala e a como, por outro lado, compreender a intenção de um ato de fala. Trata-se do componente mais funcional da linguagem, e portanto corresponde, grosso modo, à competência ilocucionária de Bachman (2003), ou seja, a correspondência entre intenção do falante e a estrutura linguística<sup>161</sup>. Os autores sugerem que um ponto da competência acional particularmente complexo para o aprendiz de inglês como LE/L2 são atos de fala indiretos, que, a despeito de serem amplamente utilizados por falantes nativos, raramente são incluídos nos currículos de ensino. Como resultado, é frequente a inabilidade de um não nativo em compreender *'you want to be back by 4 o'clock'* como sendo, efetivamente *'be back by 4'*<sup>162</sup> (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 20).

Além do conhecimento acerca de funções da linguagem, competência acional também abarca conhecimento a respeito de grupos de atos de fala. Acreditam os autores que frequentemente padrões de interação que acompanham um certo ato de fala são altamente convencionais, formando o que denominam agrupamentos de atos de fala<sup>163</sup>. Reconhecendo a necessidade de pesquisas mais abrangentes a respeito do assunto, os autores reafirmam tratar-se de mais uma questão que imprime naturalidade à fala do aprendiz.

O segundo subcomponente da competência interacional é a *competência conversacional*, apresentado no primeiro modelo como parte da competência discursiva. A competência conversacional é inerente ao sistema de troca de turnos, mas também abrange conhecimento acerca de como se iniciar e terminar uma

---

<sup>161</sup> Preferimos o termo 'falante' neste conceito pois de acordo com os autores, sua conceituação de competência acional restringe-se à comunicação oral. Um paralelo próximo referente à língua escrita, explicam, seria uma 'competência retórica'.

<sup>162</sup> A primeira frase traduz-se, literalmente, por 'Você quer estar de volta às 4 horas', e a segunda, por 'Esteja de volta às 4.'

<sup>163</sup> *Speech act sets*.

conversa, como estabelecer e mudar de tópico, como tomar e passar o piso da fala, como interromper o interlocutor, como evidenciar que a narrativa está sendo acompanhada/compreendida etc. A dinâmica da troca de turnos foi profundamente discutida em trabalho de Sacks *et al.*, no qual os autores demonstram evidências claras de sua organização. Os dados pesquisados levaram os autores a afirmar, por exemplo, que as transições são minuciosamente coordenadas e que técnicas são utilizadas para alocação de turnos (SACHS *et al.*, 1974, p. 699).

Finalmente, o terceiro e último subcomponente da competência interacional é a *competência não verbal ou paralinguística*, apresentada no modelo precursor como uma subcompetência da competência sociocultural. Competência não verbal ou paralinguística inclui linguagem corporal (gestos, contato visual, marcas de afetação), proxêmica (distância física entre falantes), comportamento tátil, silêncios e pausas que carregam carga cultural específica e, por fim, o uso de sinais de retorno<sup>164</sup>, termo cunhado por Duncan (1974, p. 166) para se referir a estratégias adotadas pelo ouvinte para indicar que está acompanhando o raciocínio do falante. Os sinais de retorno tradicionalmente têm “a forma de um meneio de cabeça ou de interjeições de aprovação (uhum, é), de complementação de sentenças que o falante inicia, de breves pedidos de esclarecimento ou de repetição de um pensamento anterior expresso pelo falante” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 247).

O componente que envolve e perpassa todo o modelo de Celce-Murcia (2007) é uma ampliação da competência estratégica proposta originalmente por Canale e Swain (1980). Na revisão da proposta apresentada por Celce-Murcia *et al.* (1995), a autora inclui, paralelamente à competência de comunicação, a competência de aprendizagem, específica para aprendizes de L2/LE.

No âmbito das competências de comunicação, as estratégias citadas em Celce-Murcia *et al.* (1995) incluem estratégias de aproximação, mudança de código, mímica, recursos de retardo, como o uso de expressões do tipo ‘*Where was I?*’

---

<sup>164</sup> O termo original é *backchannel*, verbo, e *backchanneling*, substantivo. A tradução para ‘sinais de retorno’ foi proposta por BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010 (p. 28).

ou ‘*Could you repeat that?*’; automonitoramento, como o uso de expressões como ‘*I mean...*’ etc.

Ressaltamos que algumas das estratégias sugeridas por Celce-Murcia *et al.* (1995) são igualmente inerentes a aprendizes de L2/LE, e não são utilizadas por falantes nativos. Detenhamo-nos em duas delas para traçar algumas considerações que julgamos pertinentes. Ambas sugestões são apresentadas como estratégias compensatórias:

- tradução literal da língua materna;
- estrangeirização<sup>165</sup> (palavra da L1 com pronúncia da L2/LE).

Apesar de reconhecermos que as duas estratégias podem alcançar o objetivo da comunicação, há também a possibilidade de a comunicação ser prejudicada pela não compreensão ou pela compreensão inadequada da intenção do falante. A tradução literal de ‘terceirização’ – *thirdization* – por exemplo, não será facilmente compreendida pelo falante nativo de língua inglesa. Já a tradução literal de ‘bem-feito’ para *well done* irá causar uma interpretação errada, já que a carga ilocucionária em português é, na maioria dos casos, negativa. Finalmente, a estrangeirização só surtiria efeito, em grande parte dos casos, com o auxílio do contexto e no caso de o radical da palavra estrangeirizada ter um cognato na língua inglesa: pode ser que ‘*he asked for the time because he didn’t have a ‘relowgeow’’*’ seja compreendida, mas ‘*I need to buy a ‘relowjiow’’*’ é mais difícil. O modelo apresentado por Celce-Murcia após revisão da proposta original, entretanto, não menciona tais estratégias, apesar de remeter o leitor ao texto publicado anteriormente.

As estratégias de aprendizagem sugeridas pela autora podem ser cognitivas (uso da análise lógica para auxiliar o aprendizado, como organização de material, resumo, revisão de notas etc.), metacognitivas (uso de técnicas de automonitoramento e autoavaliação do desempenho, com criação de rotinas de estudo e de prática) e relacionadas à memória (uso de imagens associativas, recursos mnemônicos, acrônimos, rimas etc.) (CELCE-MURCIA, 2007, p. 614).

---

<sup>165</sup> ‘Foreignization’, palavra cunhada pelos autores.

Não concordamos com a inclusão de estratégias de aprendizagem em um modelo de competência comunicativa. Apesar de reconhecermos a importância de tais estratégias se objetivamos alcançar a competência comunicativa, elas são, efetivamente, estratégias de *aprendizagem*, e não de *comunicação*. Em uma análise objetiva, todos os demais conceitos propostos por Celce-Murcia (2007) possuem o objetivo claro e direto de se comunicar com competência. No caso do componente de estratégias de aprendizagem, o objetivo direto é *aprender* com mais eficiência. Aceitamos, entretanto, a argumentação de que um aprendiz que utiliza as estratégias de aprendizagem corretas tem mais chances de se sobressair em atividades comunicativas.

Pelo fato de ser mais atual e abrangente, o modelo de Celce-Murcia serviu-nos de base para a análise dos manuais didáticos nesta pesquisa.

## 2.5. À GUIA DE CONCLUSÃO

Apresentamos a seguir um quadro comparativo entre os diversos conceitos e construtos de competência apresentados pelos autores nessa revisão teórica. Ainda que de forma limitada, uma vez que os conceitos de uma proposta não necessariamente equivalem a conceitos das demais, o quadro apresenta uma tentativa de indicar paralelos entre as principais teorias, além de explicitar as facetas não abordadas por cada uma das teorias.

**Quadro 4: Comparativo entre diversos conceitos de competência**

Chomsky (1966)	Hymes (1989)	Canale e Swain (1980)	Thomas (1983)	Young (1997)	Bachman e Palmer (1996)	Celce-Murcia (1995) (2007)	
Competência	Competência Comunicativa engloba:		Competência Linguística engloba:	Competência Interacional engloba:	Habilidade Comunicativa da Linguagem engloba:	Competência comunicativa engloba:	
	Competência Linguística	Competência Gramatical (subcompetência de regras de probabilidade de ocorrência)					Competência Gramatical (entonação, fonologia, sintaxe, semântica etc.)
	Adequação	Regras de uso	Competência Pragmalinguística	Trocas de turno Organização de tópicos Fronteiras e transições entre práticas	Competência Pragmática <ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Ilocucionária</li> <li>Competência Sociolinguística</li> </ul>	Competência Sociocultural <ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Interacional</li> <li>Competência Acional</li> <li>Competência Conversacional</li> <li>Competência Paralinguística</li> </ul>	Competência Discursiva (coesão, dêixis, coerência, estrutura genérica e conversacional)
		Regras de discurso <sup>166</sup>	Competência Sociopragmática				
Desempenho	Viabilidade			Padrões retóricos			
	Ocorrência	Competência Estratégica (subcompetência de regras de probabilidade de ocorrência)			Competência Estratégica (averiguação, planejamento, execução)	Competência Estratégica (competências de comunicação e competências de aprendizagem)	
					Mecanismos psicofisiológicos (habilidades visuais, auditivas e neuromusculares)		

<sup>166</sup> Canale (1983) incluiu Competência Discursiva em seu arcabouço teórico, desmembrando as regras de discurso da Competência Sociolinguística.



Como ressaltam diversos teóricos aqui citados, nenhuma das propostas teóricas desenvolvidas a partir do construto inicial apresentado por Dell Hymes (1972) apresenta questões que contradigam ou desabonem a proposta fundadora. Tampouco minimizam a importância de seu trabalho teórico. Os trabalhos que vieram depois da publicação de Hymes ampliaram sua teoria, a aplicaram em contextos específicos de segunda língua (seja ensino, aprendizagem ou avaliação), e explicitaram sua importância para o sentido mais aprofundado da expressão ‘competência comunicativa’.

A pesquisa neste trabalho de doutoramento irá analisar manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira que se autoproclamam adeptos da abordagem comunicativa. O que nos interessa é procurar evidências de que as questões apresentadas neste capítulo são de fato abordadas nos manuais didáticos e, em caso positivo, de qual maneira elas são abordadas.



### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

“The outcome of any serious research can only be to make  
two questions grow where only one grew before.”  
(Thorstein Veblen)

A pesquisa desta tese de doutoramento envolveu análise documental de fontes primárias, a saber, dois manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira e todos os seus componentes— Livro do Professor, Livro do Estudante, Livro de Exercícios, material de áudio e vídeo, exercícios extras, avaliações e *site* na Internet.

A análise documental é uma das subáreas da metodologia denominada estudo de caso, segundo a qual um caso é escolhido para análise devido ao intrínseco interesse que desperta no pesquisador para aprofundar conhecimento acerca de determinado fenômeno. Como uma pesquisa descritiva, a análise e interpretação dos dados pretendem evidenciar qual é o conceito de ‘competência comunicativa’ que subjaz às escolhas didáticas feitas pelos autores das obras avaliadas, bem como suas consequências pedagógicas e linguísticas.

Em uma etapa preliminar, os manuais didáticos foram selecionados seguindo determinados critérios que serão explicitados adiante. Em seguida, estabelecemos um quadro de análise a partir do qual o material seria analisado, seguindo o modelo de CC proposto por Celce-Murcia (2007), por ser o mais recente e mais abrangente, apresentado no Capítulo 2 desta tese. A partir do quadro de análise, os componentes dos MDs foram analisados e os dados coletados foram transferidos para um banco de dados em uma planilha eletrônica, com categorização acerca da área de referência e das questões de análise propostas.

Seguindo o objetivo geral desta pesquisa, que se propõe a compreender como o construto de CC foi apropriado pelos MD, cada dado foi classificado segundo sua relação com uma das competências avaliadas. Na classificação, tarefa delicada e complexa, identificamos como se dá a relação entre a teoria de CC de Celce-Murcia (2007), os exercícios e atividades propostas no MD e, finalmente, as instruções explícitas para o professor que utiliza o MD, ou seja, verificamos a adequação entre a teoria linguística e a proposta pedagógica do material analisado.

Classificamos como *adequados* os dados que criam condições para a aquisição de determinada competência, ou seja, a maneira como a atividade é estruturada contribui para que o aprendiz adquira ou amplie determinada competência. Por outro lado, o dado foi classificado como *não adequado* quando a organização da atividade dificulta ou mesmo inviabiliza a aquisição de determinada competência, omitindo conhecimentos pertinentes, por exemplo. Finalmente, dados foram classificados como *dúbios* quando, em uma mesma atividade, a proposta pedagógica que poderia conduzir à aquisição de uma competência é prejudicada por falta de instruções adequadas ou por outros elementos contraditórios; dados *dúbios*, portanto, refletem uma certa inconsistência em relação a determinada competência.

Em nossa análise, incluímos no banco de dados apenas as ocorrências em que a contribuição do MD para aquisição da competência comunicativa e seus subcomponentes é explícita e evidenciada nas instruções para o professor ou para o estudante. Entretanto, reconhecemos que em algumas situações o desenvolvimento da competência pode se dar de maneira subliminar e intuitiva, pela prática frequente de uso do idioma a ser aprendido.

Cumpramos registrar que nosso estudo não pretende comparar os manuais didáticos analisados, embora os dados sejam apresentados paralelamente. O que buscamos é verificar *se, como, e em que profundidade* os MDs incorporam cada um dos construtos do arcabouço teórico de CC proposto por Celce-Murcia (2007), a despeito do fato de nenhum dos manuais ter sido elaborado visando contemplar tal arcabouço. Entretanto, a argumentação central desta tese defende que, para um aprendiz adquirir a competência comunicativa de um falante nativo, deve ter domínio sobre todas as áreas sugeridas por Celce-Murcia – competências linguística, formulaica, sociocultural, interacional, discursiva e estratégica.

Após leitura e coleta, os dados foram tabulados para análise e interpretação.

Na apresentação de dados relacionados ao uso da língua, utilizamos materiais de referência baseados em linguística de corpus como balizadores da análise. Foram basicamente quatro fontes consultadas para tal comparação: *Change in Contemporary English* (LEECH *et al.*, 2009), *Longman Grammar of*

*Spoken and Written English* (BIBER *et al.*, 1999), *The Grammar Book* (CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999) e o MD *Touchstone* (MCCARTHY *et al.*, 2005, 2006).

*Change in Contemporary English* (CCE) reporta

como a língua inglesa se transformou recentemente, focando especialmente (a) no final do século XX, (b) nas variantes britânica e americana, (c) em mudanças gramaticais, e não lexicais, e fazendo uso de evidência empírica de corpora computacional.<sup>167</sup> (LEECH *et al.*, 2009, loc. 452-59).

Os corpora pesquisados no CCE englobam um período de 30 anos, e são conhecidos como a ‘família Brown’: o corpus Brown do inglês americano de 1961, o corpus Lancaster-Oslo/Bergen do inglês britânico do mesmo ano, o corpus Freiburg-Brown do inglês americano de 1992 e o corpus Freiburg-Lancaster-Oslo/Bergen do inglês britânico de 1991. Além da família Brown, e para responder às suas limitações, os autores também se reportaram ao *Diachronic Corpus of Present-Day English*, ao *British National Corpus*, ao *Cambridge International Corpus*, ao *Longman Corpus of Spoken American English*, além de eventuais consultas ao Lancaster Corpus de 1931 e a outros documentos de referência.

A *Longman Grammar of Spoken and Written English* (LGSWE) é fruto de seis anos de trabalho de uma numerosa equipe de colaboradores liderados por cinco renomados linguistas baseado no *Longman Spoken and Written Corpus*. O resultado é um encorpado volume de 1204 páginas que confirma alguns aspectos da gramática tradicional, mas também questiona outros tantos aspectos, baseado em exemplos reais da língua escrita e falada.

*The Grammar Book* também foi consultado em referência a pontos específicos do inglês oral contemporâneo. O livro é obra para formação de professores de inglês como LE/L2, e contém relevantes informações acerca da língua real, com estratégias e abordagens que podem ser adotadas por professores em sala de aula.

---

<sup>167</sup> *This book aims to give an account of how the English language has been changing recently, focusing especially on (a) the late twentieth century, (b) the written standard language, (c) American and British English, (d) grammatical rather than lexical change, and using the empirical evidence of computer corpora.*

Finalmente, utilizamos também – em menor escala – informações baseadas no *Cambridge International Corpus* que aparecem como notas informativas ao longo do MD *Touchstone*. As notas apresentam exclusivamente informações a respeito da variante oral da língua inglesa, e têm por objetivo evidenciar o uso natural da língua por falantes nativos.

Visamos, com nossa análise documental, a produção de conhecimento que contribua para sensibilizar profissionais da área de ensino de línguas estrangeiras a respeito da importância de se avaliar manuais didáticos com maior rigor, levando em considerações critérios linguísticos sólidos e fundamentados. Ainda como mais valia de nossa pesquisa, pretendemos fornecer subsídios para fundamentar reformulações em programas de formação de professores de línguas estrangeiras, incluindo no currículo o tema de competência linguística e todos os seus desdobramentos.

### 3.1. A SELEÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O mercado de material didático de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil é milionário. Editoras investem altos valores em materiais e publicidade, e sempre patrocinam eventos da área onde podem divulgar novos produtos e conquistar mais uma fatia do mercado. Segundo a Editora Cambridge University Press (comunicação pessoal) atualmente o Brasil só perde para o Japão em termos de volume de vendas.

Além da Cambridge, o mercado brasileiro é dividido entre Oxford University Press, Macmillan, Pearson/Longman, Richmond Publishing, e Heile/Cengage. Juntas, elas dominam o fornecimento de MDs para os cursos livres, excetuando-se aqueles que elaboram o próprio material didático.

Apesar de a língua inglesa fazer parte do currículo nacional para o ensino fundamental e médio há mais de um século, poucos são os estudantes que alcançam êxito no aprendizado de inglês em cursos regulares. É nos institutos de idiomas (chamados de cursos livres) que se encontra um ambiente propício para o

aprendizado – com professores capacitados, material e recursos didáticos adequados e, principalmente, um número reduzido de estudantes em sala.

Dentre as centenas de instituições de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, destacam-se a Cultura Inglesa e os Centros Binacionais Brasil-Estados Unidos (com diferentes denominações pelo Brasil<sup>168</sup>). Tais instituições são mais respeitadas por possuírem certo vínculo com agências culturais e de educação da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, respectivamente. Seus professores passam por seleção e treinamento rigorosos e há um certo investimento em formação continuada, com semanas pedagógicas e organização de seminários regionais e nacionais.

Devido ao prestígio de tais instituições, decidimos analisar dois manuais didáticos adotados por suas filiais em Brasília. Tal critério também nos beneficiou com a oportunidade de avaliar um MD baseado em inglês britânico, e outro baseado no inglês americano.

### 3.2. OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS

Para a análise do conjunto de componentes de cada um dos manuais didáticos, tomamos por base a proposta de competência comunicativa de Celce-Murcia (2007), por ser a mais atual e também a mais abrangente, tendo a autora ampliado os conceitos propostos em publicações anteriores. Como apontamos no Capítulo 2, vários teóricos reconhecem a dificuldade em lidar com alguns dos componentes que compõem a Competência Comunicativa em um contexto de sala de aula. Para balizar a análise do material, portanto, definimos algumas questões que evidenciaríamos a abordagem de componentes e subcomponentes da teoria proposta por Celce-Murcia (2007).

Os dados relevantes retirados dos manuais didáticos foram classificados em relação a cada uma das questões de análise e, no caso das questões 2, 3, 5

---

<sup>168</sup> Alumni em São Paulo, ICBEU em Belo Horizonte, São Luis e Manaus, ACBEU em Salvador, IBEUV em Vitória, IBEU no Rio de Janeiro, Casa Thomas Jefferson em Brasília, ICBNA em Porto Alegre etc.

e 6, houve ainda uma classificação em subgrupos, de acordo com a subárea envolvida. Cada um dos dados coletados foi classificado ainda como ‘adequado’, ‘não adequado’ ou ‘dúbio’, de acordo com a efetividade da proposta didática do manual em relação aos pontos analisados. Por exemplo, uma das unidades do manual didático de inglês americano é dedicada ao Mardi Gras, festival carnavalesco típico da cidade de Nova Orleans. O dado foi classificado como *adequado* no banco de dados sob a *pergunta 2*, que versa sobre competência sociocultural, na subárea *fatores culturais*, que o distinguiria das subáreas de fatores contextuais sociais e de adequação estilística.

Listamos em seguida as questões que foram respondidas através da análise documental desta pesquisa, sistematizando os critérios de análise e conferindo maior objetividade ao trabalho. Após cada questão proposta, explicitaremos o conteúdo motivador subjacente, retomando o embasamento teórico-metodológico do Capítulo 2 desta tese.

1. O manual didático explicita – no prefácio para o professor ou em outro espaço – a teoria de ensino e aprendizagem e/ou a teoria de linguagem a partir da qual foi elaborado?

O objetivo principal desta primeira pergunta – a única que não provém de nenhum dos componentes do modelo de Celce-Murcia (2007) – é averiguar se o manual didático se preocupa em explicitar para o professor o referencial teórico-metodológico que subjaz à sua elaboração. Simultaneamente, pode-se analisar se o material efetivamente corresponde ao que se propõe teoricamente, ou se há alguma discrepância entre a proposta teórica e o que é apresentado como material de ensino.

2. Há, ao longo dos diversos componentes do manual didático, ocasiões de sensibilização do professor para questões socioculturais – fatores contextuais sociais, adequação estilística, fatores culturais – que devem ser destacadas?

A segunda questão evidencia nossa convicção de que o papel do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O manual didático é um instrumento a ser utilizado pelo professor, que é quem detém recursos e habilidades para potencializar um bom material. Portanto, julgamos ser muito relevante que o material didático alerte o professor acerca de questões socioculturais no-



tadamente difíceis de ser ‘didatizadas’ – como ressaltamos no Capítulo 2 desta tese – mas que podem ser abordadas de diferentes maneiras em sala de aula.

Em seu modelo, Celce-Murcia explica que a competência sociocultural refere-se à habilidade do falante em “expressar mensagens adequadamente dentro do contexto social e cultural da comunicação”<sup>169</sup> (CELCE-MURCIA, 2007, p. 574). O desafio, continua a autora, reside no fato de que professores de língua estrangeira possuem maior conhecimento e consciência de regras linguísticas, e poucas vezes são alertados para a importância de regras socioculturais, o que é bastante temerário, pois “na realidade uma mancada social ou cultural pode ser muito mais grave do que um erro linguístico quando se está envolvido em uma comunicação oral”<sup>170</sup> (CELCE-MURCIA, 2007, p. 575).

Dentre os pontos que poderiam ser abordados em notas socioculturais para o professor, destacamos alguns apontados por Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 23-24):

- fatores sociais contextuais relevantes para o comportamento verbal, como idade e sexo dos falantes além da relação entre eles;
- adequação estilística a cada situação verbal, considerando-se estratégias de polidez, gêneros do discurso, registros textuais etc;
- fatores culturais envolvendo conhecimento sobre falantes nativos, as principais diferenças dialetais ou regionais, além de conscientização intercultural.

Celce-Murcia (2007, p. 575) reconhece que uma permanência prolongada junto a falantes nativos da língua alvo é provavelmente a melhor maneira de se adquirir competência sociocultural, com o que concordamos. Frisamos, entretanto, que nossa análise procura evidenciar se os manuais didáticos de inglês como língua estrangeira aproveitam momentos estratégicos no processo de aprendizagem para *sensibilizar* o professor para a importância de se abordar questões

---

<sup>169</sup> *Sociocultural competence refers to the speaker's pragmatic knowledge, i.e. how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication.*

<sup>170</sup> *In fact a social or cultural blunder can be far more serious than a linguistic error when one is engaged in oral communication.*

socioculturais no ensino da língua. Consideramos ser a sensibilização do professor – e por consequência, do aprendiz – o primeiro passo para a percepção de valores da cultura estrangeira, que deve acontecer em conjunto com a aquisição da língua estrangeira.

3. O componente linguístico do manual didático incorpora expressões e fórmulas fixas da língua, como rotinas e agrupamentos lexicais, expressões idiomáticas etc?

A linguística de corpora permitiu comprovar que fórmulas fixas em uma língua são, em algumas situações, mais frequentes do que estruturas abertas de comunicação. Hunston (2002, p. 181) defende que padrões são um aspecto relevante para o aprendizado de uma língua, particularmente no que diz respeito ao currículo do léxico e à conscientização em relação ao ensino de gramática. Tais estudos ecoam o construto de ocorrência apresentado por Hymes no texto fundador de competência comunicativa.

O uso de formas fixas dota a fala do aprendiz de uma carga de naturalidade, uma vez que ele passa a se expressar como um nativo. Pawley e Syder (1983, p. 193), mostram como o falante nativo, na prática, não faz uso das infinitas possibilidades que a estrutura de uma língua, em teoria, lhe permite. Pelo contrário, afirmam, o falante nativo opta sempre por uma estrutura lexical pré-fixada, com expansões e substituições permissíveis; se não o fizessem, os enunciados gramaticais seriam identificados como ‘não idiomáticos’, ‘estranhos’, ‘estranheirismos’ etc. Apesar de aceitarem o princípio da gramática gerativa – a partir de um conjunto limitado de estruturas, o falante pode criar um número infinito de enunciados –, Pawley e Syder afirmam que “falantes nativos não exercem nem de longe o potencial criativo das regras sintáticas, e, se o fizessem, não estariam demonstrando domínio nativo da língua”<sup>171</sup> (1983, p. 193).

Através desta questão de análise, pretendemos observar com qual intensidade o MD abarca rotinas, colocações, expressões idiomáticas e quadros lexicais.

---

<sup>171</sup> “(...) *native speakers do not exercise the creative potential of syntactic rules to anything like their full extent, and that, indeed, if they did do so they would not be accepted as exhibiting nativelike control of the language.*”

4. O manual didático apresenta elementos relevantes para a organização discursiva de enunciados?

Buscamos aqui identificar momentos em que o manual didático trata de questões de coesão, coerência, dêixis e estrutura genérica de um texto (falado ou escrito), que permite sua identificação como sendo uma narrativa, uma palestra, um discurso etc.

Reconhecemos que a competência discursiva é uma das competências que podem ser adquiridas subliminarmente, através do contato com textos orais e escritos bem estruturados, coesos e coerentes. Portanto, essa avaliação deve ser vista com ressalvas, uma vez que a análise se baseará apenas em dados coletados de atividades que explicitamente trabalham os aspectos da competência discursiva.

5. O manual didático inclui informações relativas à competência interacional e seus componentes acional, conversacional e não verbal/paralinguístico?

Como demonstrado nos trabalhos de Thomas (1981, 1983) e de Wolfson (1989), questões envolvendo competência interacional e seus subcomponentes diferem de cultura para cultura. Também a esse respeito, como ressaltamos no Capítulo 2, ‘falhas’ são interpretadas como grosseria por parte do falante, e não são relevadas da maneira que as falhas linguísticas o são. É essencial, por exemplo, que o aprendiz seja alertado a respeito da intenção por trás de certos atos de fala, cujo real valor não se encontra na superfície da estrutura. A esse respeito, Platt (1989) explica a causa mais visível daquilo que Wolfson (1989) denominou ‘interferência comunicativa’ em um trabalho no qual compara interação entre falantes das variantes estabelecidas do inglês (britânica, americana, australiana) com falantes de inglês como segunda língua, concluindo que

interlocutores que têm a necessidade de interagir em uma língua que não é a sua seriam regidos pelos sistemas comunicativos disponíveis. E se o sistema comunicativo da L2, por exemplo, inglês, fosse limitado, ao menos em várias áreas, eles recorreriam ao sis-

tema comunicativo da L1, que lhes é mais familiar<sup>172</sup> (PLATT, 1989, pp. 15-16).

Celce-Murcia lista algumas indagações de grande relevância relacionadas aos subcomponentes da competência interacional:

Os falantes podem interromper uns aos outros? Em caso afirmativo, como o fazem? Podem se sobrepor (isto é, falar simultaneamente)? Devem fazer uso de sinais de retorno? Em caso afirmativo, com qual frequência? Quanto tempo devem durar as pausas? (...) A qual distância os falantes devem se manter um dos outros? Os falantes fazem e mantêm contato visual direto? Os falantes se cumprimentam com uma reverência, um aperto de mão, um abraço, um beijo em uma ou nas duas faces, ou de alguma outra maneira? O que fazem quando se despedem?<sup>173</sup> (CELCE-MURCIA, 2007, p. 606-613).

Como já discutimos, as respostas a tais questões não são universais, e o aprendiz que não é alertado para esse fato também corre o risco de cometer ‘falhas’ interacionais significantes, a despeito do perfeito uso das regras linguísticas. Também estamos cientes do desconhecimento dos próprios professores acerca das questões acima, o que reforça a necessidade de formação robusta do professor e de sensibilização e conscientização por meio do manual didático.

Em nossa análise, optamos por não registrar os dados mais funcionais do componente acional da competência interacional – aqueles que dizem respeito à troca de informações, expressão de opiniões e sentimentos, reclamações, arrependimentos, usos da língua para se desculpar, se lamentar, demonstrar esperança, desespero, previsões etc. Concluimos que tais dados são parte integral de um currículo tradicional de ensino de L2/LE desde a abordagem audiolingual, e sua presença é óbvia ao longo de todos os MDs. Preferimos então focar na força ilocucionária de atos de fala e de eventos de fala, cuja intenção não é evidente na

---

<sup>172</sup> *Interlocutors called upon to operate in a language other than their own would be governed by the communicative systems at their disposal. And if their communicative system in their L2, e.g. English, was limited, they would fall back on the communicative system of their L1, which is more familiar to them.*

<sup>173</sup> *Can speakers interrupt each other? If so, how is this done? Can speakers overlap (i.e. talk simultaneously)? Should speakers backchannel? If so, how often? How long should pauses last? (...) What is the normal physical space between speakers? Do speakers make and sustain direct eye contact with each other? Do speakers greet each other with a bow, a hand-shake, a hug, a kiss on one of both cheeks, or in some other way? What do speakers do when taking leave?*

superfície do enunciado. Em nossa análise do material de pesquisa, buscamos evidências de que o aprendiz adquire conhecimentos para compreender “a intenção ilocucionária de um ato de fala indireto como ‘você quer fechar a janela?’ enunciado em um contexto informal adequado”<sup>174</sup> (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995 p. 19).

6. O manual didático faz uso de estratégias de aprendizagem e conscientiza o aprendiz acerca de estratégias de comunicação que lhe possam ser úteis em situações reais de fala, como o uso de circunlocução, aproximação, palavras de múltiplo uso, estrangeirização, tradução literal etc?

O fato de Celce-Murcia *et al.* (1995) trabalharem explicitamente em um modelo de competência comunicativa a ser aplicado no ensino de L2/LE propiciou uma ampliação da competência estratégica que passa a abarcar certos artifícios específicos para o falante não nativo, como a estrangeirização e a tradução literal a partir da L1. A questão pretende buscar evidências de que o manual didático apresenta ao aprendiz estratégias para, por um lado, otimizar o aprendizado (técnicas de mnemônicas de memorização, por exemplo) e, por outro, auxiliá-lo em uma situação de impasse comunicativo (quando lhe falta uma palavra específica, por exemplo).

A inclusão de análise de questões relacionadas às estratégias de aprendizagem em nossa pesquisa se deu porque fazem parte do construto de competência estratégica do arcabouço teórico proposto por Celce-Murcia (2007). Entretanto, ressaltamos mais uma vez nossa ressalva em relação a estratégias que são, efetivamente, de aprendizagem, e não de competência comunicativa.

O componente de competência linguística não recebeu uma questão específica na análise do material, por se tratar, naturalmente, do foco tradicionalmente primordial em um MD de ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, durante a análise coletamos dados específicos que podem mostrar como o MD lida com estruturas não canônicas da língua inglesa, mas que fazem parte do uso corrente na atualidade.

---

<sup>174</sup> (...) *when a non-native speaker simply does not understand the illocutionary intent of an indirect speech act like ‘you want to close the window?’ uttered in an appropriate informal context.*

Com o propósito de fornecer uma visão geral organizada das questões que balizaram a análise dos componentes dos manuais didáticos, apresentamos abaixo um quadro resumo com as questões e as diversas áreas de competência do modelo de Celce-Murcia (2007) (Figura 4) a que se referem.

**Quadro 5: Quadro resumo das questões balizadoras da análise dos MDs**

Questão	Competência
1. O manual didático explicita – no prefácio para o professor ou em outro espaço – a teoria de ensino e aprendizagem e/ou a teoria de linguagem a partir da qual foi elaborado?	Questão teórica geral.
2. Há, ao longo dos diversos componentes do manual didático, ocasiões de sensibilização do professor para questões socio-culturais – fatores contextuais sociais, adequação estilística, fatores culturais – que devem ser destacadas?	Competência sociocultural.
3. O componente linguístico do manual didático incorpora expressões e fórmulas fixas da língua, como rotinas e agrupamentos lexicais, expressões idiomáticas etc.?	Competência formulaica.
4. O manual didático apresenta elementos relevantes para a organização discursiva de enunciados?	Competência discursiva.
5. O manual didático inclui informações relativas à competência interacional e seus componentes acional, conversacional e não verbal/paralinguístico?	Competência interacional.
6. O manual didático faz uso de estratégias de aprendizagem e conscientiza o aprendiz acerca de estratégias de comunicação que lhe possam ser úteis em situações reais de fala, como o uso de circunlocução, aproximação, palavras de múltiplo uso, estrangeirização, tradução literal etc.?	Competência estratégica.

No capítulo a seguir apresentamos o resultado da análise dos manuais didáticos a partir dessas questões, explicitando como cada MD aborda os diversos componentes de competência do arcabouço teórico de Celce-Murcia (2007).

## 4. ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS

“É importante tentar perceber, se já não estiver explícito na ideologia proposta pelo próprio livro didático, qual a noção de língua subjacente ao mesmo.” (MARCUSCHI, 2000, apud PINTO e PESSOA (2009), p. 81.)

Este capítulo inicia-se com a listagem e breve descrição de cada um dos componentes dos MDs analisados, com informações adicionais sobre os autores. Em seguida, incluímos uma seção para cada uma das questões propostas para a análise do material.

### 4.1. MANUAL DIDÁTICO *NEW AMERICAN INSIDE OUT*

O *New American Inside Out* (NAIO) – adotado pela Casa Thomas Jefferson – foi lançado em 2008, versão americana do britânico *Inside Out*, lançado originalmente no ano 2000.



Figura 5 New American Inside Out

A primeira versão americana – *American Inside Out* – foi lançada em 2003. O método possui seis níveis – *Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate* e *Advanced*. Em praticamente todos os níveis, estão disponíveis os seguintes componentes (MACMILLAN, 2011c):

- *Teacher's Edition Pack* – Livro do Professor com CD de testes incluído, além de um conjunto de atividades fotocopiáveis de gramática, vocabulário ou 'atividades comunicativas';
- *Student's Book Pack* – Livro do Aprendiz com CD-Rom;
- *Student's Book A Pack / Student's Book B Pack* – Livro do Aprendiz dividido em dois volumes;
- *Workbook Pack* – Livro de Exercícios com CD de áudio. Inclui prática de compreensão oral, exercícios de pronúncia, um componente de ensino de redação e uma adaptação de um romance clássico;
- *Workbook A Pack / Workbook B Pack* – Livro de Exercícios em dois volumes;
- *Class audio CD* – contendo todas as atividades de áudio desenvolvidas em sala de aula, além de gravações dos textos das sessões de leitura do livro e também a gravação de algumas canções;
- *Viewpoints DVD* – DVD com livretos de atividades disponíveis para *download*.
- *Website [www.insideout.net](http://www.insideout.net)* - portal para acesso e com recursos para *download*.

Desconsiderando a duplicidade de alguns dos componentes – divididos em dois por questões mercadológicas – todo o manual didático disponibiliza impressionantes 60 componentes diferentes, cada nível apresentando quatro componentes impressos, três mídias de áudio, uma mídia de vídeo, um CD-Rom, além de atividades diversas em um portal na Internet.

Entretanto, a análise evidenciou que essa multiplicidade de componentes torna o material, inevitavelmente, um pouco repetitivo. Os exercícios propostos no *CD-Rom*, por exemplo, são bastante semelhantes aos exercícios do *Workbook*, com sutis alterações de contexto, ou vocabulário. Se por um lado o estudante tem várias oportunidades para a prática, por outro o trabalho pode se tornar



cansativo e repetitivo, lembrando antigas práticas escolares. Teríamos, na verdade, a tecnologia, a inovação a serviço de uma certa rotina pedagógica e de uma concepção de língua também já supostamente renovada.

Em relação ao site da Internet, há efetivamente duas opções de estudo/prática. Uma delas são exercícios e guias de atividade para uso do DVD. A segunda opção é o portal *Online Practice*, serviço pago que disponibiliza mais exercícios interativos para cada uma das unidades. Infelizmente não nos foi permitido fazer a análise do portal, mas o que está disponível como exemplo de atividade pareceu-nos, mais uma vez, uma reformulação do que é disponibilizado no *CD-Rom* e no *Workbook*, com a roupagem mais ‘interativa’ típica da Internet. O restante do Portal na rede mundial reduz-se a informações sobre o método didático e exemplos de utilização do material em diversos países do mundo.

Nossa análise se baseou nos livros do professor, do aprendiz e de exercícios de todos os níveis, bem como os CDs de áudio, os CD-Roms, os CDs dos livros de exercícios e também as avaliações propostas pelo método. No total, foram analisados 18 livros, incluindo CDs de áudio do material de sala de aula e do Livro de Exercícios, seis CD-Roms, e o material escrito e oral de 100 avaliações propostas pelo MD.

#### **4.1.1. Autores**

Sue Kay graduou-se em língua francesa pela Universidade de Birmingham e fez um curso de pós-graduação na Faculdade de Ensino Técnico de Oxford. Sua primeira experiência profissional foi como secretária bilíngue na Cote d’Azur, na França. Anos mais tarde, em Lyon, também na França, ela começou a ministrar aulas de inglês como língua estrangeira após um treinamento na International House de Londres. Neste período, Kay cursou uma especialização em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e interessou-se por “técnicas de ensino humanistas e na abordagem centrada no aprendiz” (MACMILLAN, 2011b). Após dez anos na França, Sue voltou a Oxford e ministrou aulas de inglês por 18 anos antes de iniciar a sua carreira como escritora de material didático.

Vaughan Jones iniciou a carreira como professor de inglês enquanto tentava se firmar como jogador de *rugby* na França. As aulas garantiam uma receita mensal, já que o esporte não lhe dava muitas oportunidades. Após dois anos,

decidiu fazer um curso preparatório de professores de língua estrangeira de um mês na International House de Londres e partiu para o Japão, onde ministrou aulas por um ano. De volta à Europa, completou uma especialização em Ensino de Inglês para Adultos e lecionou por seis anos. Nos vinte anos seguintes, Jones trabalhou como representante comercial e consultor da Editora Heinemann ELT em Madri e Tóquio. No final dos anos 1980, voltou à sala de aula em uma escola de idiomas em Oxford, onde conheceu a coautora Sue Kay (MACMILLAN, 2011b, 2011c).

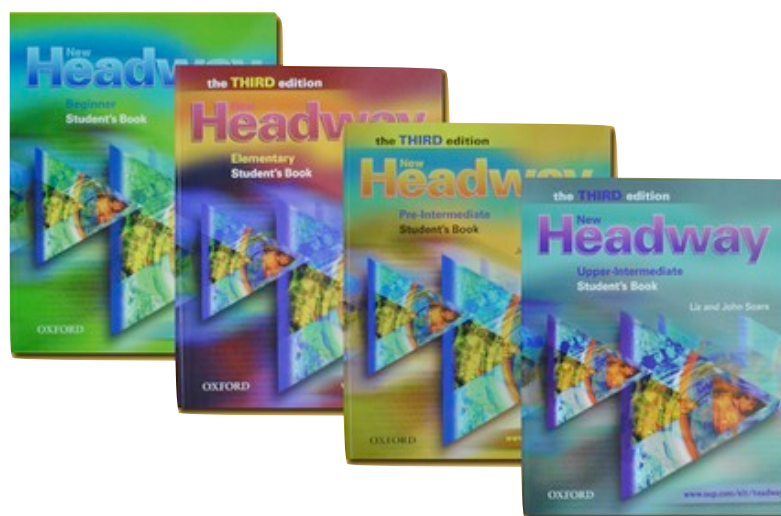
Kay e Jones figuram como autores em todos os volumes da série *New American Inside Out*. Outros profissionais aparecem como coautores de componentes específicos, como Helena Gomm, que também assina todas as edições do Livro do Professor. A série, originalmente publicada em inglês britânico, foi adaptada para a versão americana por Catherine Smith<sup>175</sup>.

#### 4.2. MANUAL DIDÁTICO *NEW HEADWAY*

*New Headway* (NH), segundo MD relacionado para nossa análise, é um *best-seller* na área de livros didáticos de ensino de L2/LE. Adotado pela Cultura Inglesa em Brasília, possui vendas superiores a 70 milhões de cópias e estima-se que seja utilizado em mais de 127 países (HOUSE, 2011).

---

<sup>175</sup> Não há informações acerca da formação acadêmica de Catherine Smith ou dos coautores – Tania Bastow, Amanda Jeffries, Helena Gomm – nem no portal da editora nem nos livros da série. A única exceção é em relação à Ceri Jones, coautora dos livros do nível *Advanced*, que possui mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira pela *Reading University* (Macmillan, 2011a).



**Figura 6** New Headway

O MD foi lançado originalmente em 1986, com apenas dois níveis. Analisamos a terceira edição, publicada em 2010. O NH possui a mesma divisão de níveis do NAO – *Beginner*, *Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate*, *Upper-Intermediate* e *Advanced* – e oferece os seguintes componentes:

- *Teacher's Resource Pack* – que consiste no Livro do Professor e em um CD multimídia com atividades, avaliações, referências gramaticais e exercícios extras, glossários, *script* do áudio utilizado em sala, além de arquivos de áudio para serem utilizados nas avaliações.
- *Student's Book* – Com 14 unidades nos níveis *Beginner* e *Elementary*, e 12 unidades nos demais níveis.
- *Student's Book A/B* – Livro do Estudante dividido em duas partes (não disponível no nível *Advanced*).
- *Class Audio CD* – com todas as atividades de áudio de sala de aula.
- *Workbook with key* – Livro de Exercícios com respostas.
- *Workbook without key* – Livro de Exercícios sem respostas.
- *Workbook audio CD* – contendo o áudio do Livro de Exercícios.
- *Interactive Practice CD-Rom* – com atividades interativas (não disponível nos níveis *Beginner* e *Advanced*).
- *DVD/Video Pack* – contendo, além do vídeo, um livro para o aprendiz e um guia para o professor (não disponível nos níveis *Upper-Intermediate* e *Advanced*).

- *Teacher's Resource Book* – com atividades para prática e material fotocopiável.
- *Test Pack* – Contendo testes para as unidades e CD de áudio para ser usado nas avaliações.
- *iTools Pack* – Contendo um DVD-Rom, e guia do professor com atividades para lousa interativa (não disponível nos níveis *Beginner*, *Upper-Intermediate* e *Advanced*).
- *Online resource for students* – portal com atividades interativas, exercícios de gramática e de vocabulário, jogos e avaliações.
- *Online resource for teachers* – contendo diversos recursos para uso do professor, como sugestões para elaboração de avaliações, sugestões de atividades e planos de aula partilhados por outros professores, um guia para utilização do portal do aprendiz, exercícios para serem impressos ou utilizados através de links, atividades extras para a prática de leitura e de conversação, dentre outras.

Sem levar em consideração a duplicidade do Livro do Estudante que pode ser adquirido em duas partes, bem como o Livro de Exercícios que pode ser vendido com ou sem a chave de respostas, o MD oferece 66 componentes. Se incluirmos o material disponível na Internet, dividido por níveis, para o estudante e para o professor, em endereços diferentes, o número salta para setenta e oito.

Durante nossa análise tivemos acesso ao Livro do Professor, com respectivo CD além de os CDs de áudio de todos os níveis. Também o livro de recursos do professor, o Livro do Estudante, o Livro de Exercícios com o CD de áudio de todos os níveis exceto o *Beginners*. Analisamos ainda o DVD e os livros que o acompanham do nível *Intermediate*, a livreto e CD de testes do nível *Elementary*, o CD-Rom do *iTools* e os livros que o acompanham dos níveis *Elementary* e *Pre-Intermediate*, além do CD-Rom de prática interativa do *Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate* e *Upper-Intermediate*. No total, foram 25 materiais impressos e 27 mídias diversas (CDs de áudio, CD-Roms e DVDs).

A análise evidenciou, mais uma vez, certa repetição de atividades nos diversos componentes. O vídeo criado para os DVDs, por exemplo, apesar de apresentar um enredo interessante, com bons atores e situações relevantes para o

aprendiz, é utilizado, além de nessa mídia, também no material do *iTools* e nos CD-Roms, com atividades adaptadas. Se por um lado é estratégico aproveitar um bom recurso em diversos componentes, o uso repetitivo do mesmo material pode causar desmotivação junto aos estudantes. Reconhecemos que o MD não sugere que o professor utilize todos os seus inúmeros componentes indiscriminadamente ao longo de toda a série; porém não encontramos nenhum alerta sobre os riscos de se fazê-lo.

A repetição de atividades – ainda que com uma roupagem ligeiramente diferente – também é observada em relação ao Livro de Exercícios e o portal do estudante na rede *online*. Apesar da interatividade característica da *web*, o estudante não deixará de perceber a semelhança entre o que é oferecido no Livro de Exercícios e no *site*. Vale aqui, portanto, as observações feitas em relação ao primeiro MD relacionado, no que se refere ao caráter inovador desses materiais que se valem das novas tecnologias para simplesmente replicar velhas práticas pedagógicas.

#### 4.2.1. Autores

John e Liz Soars são os autores do NH, e contam com a colaboração de outros autores<sup>176</sup> em alguns componentes do MD. Não há informações a respeito da formação acadêmica de ambos nem nos diversos livros analisados, nem em *sites* da Editora Oxford. Antes de publicarem a primeira edição, os dois já tinham larga experiência como professores e formadores de professores. Em 2011, receberam a honraria de Membro da Ordem do Império Britânico, concedido pela Rainha Elizabeth, em reconhecimento pela contribuição para o ensino e aprendizado de língua inglesa nos últimos 25 anos.

---

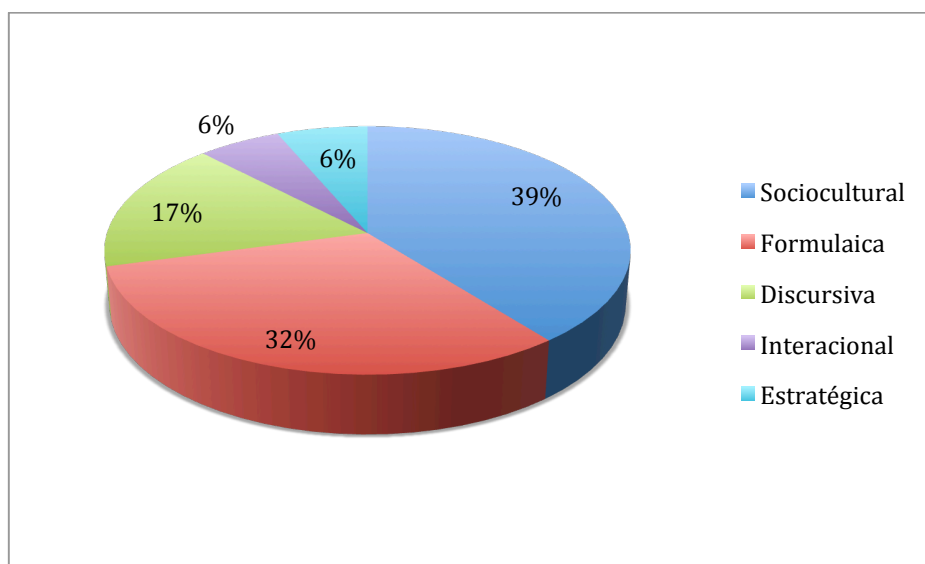
<sup>176</sup> Autores que coassinam obras do MD são Amanda Maris, Caroline Krantz, Gareth Davies, Jane Hudson, Jane Wildman, Joanna Cooke, Matt Castle, Mike Sayer, Peter May, Sylvia Wheeldon e Tim Falla. O material referente ao DVD utilizado na série é assinado apenas por David Hardisty e Robert Russell.

### 4.3. ANÁLISE

Como discutimos anteriormente, nossa análise tomou como referência o arcabouço teórico de CC sugerido por Celce-Murcia (2007), por ser o mais recente e também por ter sido elaborado considerando teorias apresentadas a partir do construto fundador de Dell Hymes (1971). Serviram-nos de baliza para a análise dos MDs as questões formuladas a partir da proposta de Celce-Murcia (cf. página 174 desta tese.)

A análise do **NAIO** gerou um banco com 188 dados tabulados de acordo com as questões a que cada um dos dados se refere. Esse total corresponde a apenas 37,6 itens relevantes para cada uma das competências analisadas. No caso do NH, colhemos 222 dados relevantes, que somam uma média de 44,4 itens para cada uma das competências.

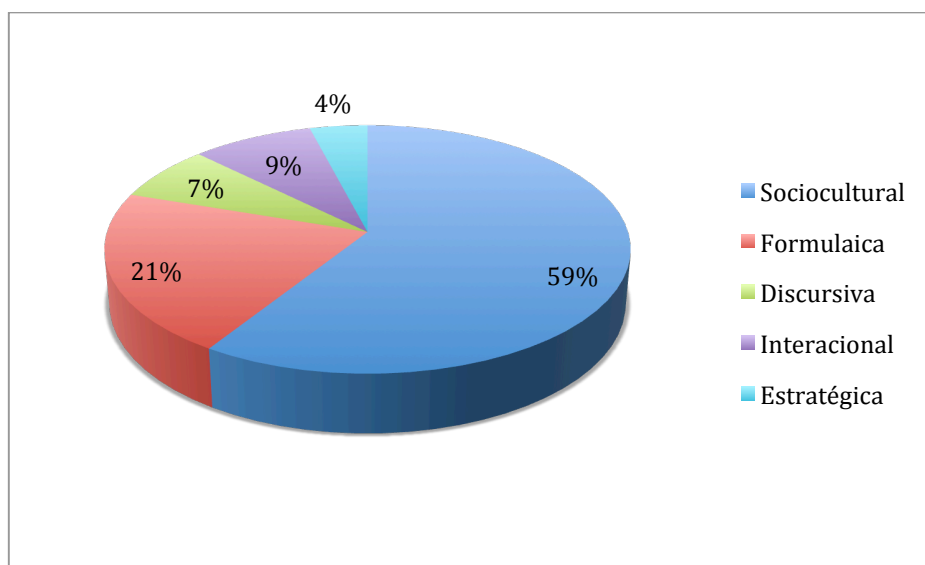
No entanto, como mostram os Gráficos 1 e 2 que se seguem, a grande maioria dos dados (71% do NAI0, 80% do NH) refere-se apenas às competências sociocultural e formulaica – questões 2 e 3<sup>177</sup>, que tratam das competências sociocultural e formulaica, respectivamente.



**Gráfico 1 Competências analisadas – NAI0**

<sup>177</sup> Lembramos que a Questão 1 refere-se à presença ou não, no manual didático, de texto explicando a teoria de ensino e aprendizagem e/ou de linguagem sob a qual a organização didática do manual foi elaborada.

No extremo oposto, não são muito frequentes questões referentes à competência estratégica tanto no NAIIO (6%) quanto no NH (4%), aquela que trata de artifícios para compensar falhas das demais competências e para otimizar a comunicação. No que diz respeito ao **NH**, ressalta-se ainda que a competência sociocultural é responsável por 59% dos dados coletados, evidenciando ainda mais o desequilíbrio entre as cinco competências analisadas.



**Gráfico 2** Competências analisadas – NH

Os Gráficos 1 e 2 limitam-se apenas a apontar o número de dados coletados de cada uma das questões de análise, sem caracterizar, contudo, a porcentagem de dados adequados, não adequados e dúbios – o que será mostrado adiante. Entretanto, os dados evidenciam uma desproporcional concentração dos MD em questões de competência sociocultural e formulaica, em detrimento das demais competências que compõem o quadro de CC proposto por Celce-Murcia (2007)<sup>178</sup>. Na análise de cada uma das questões em separado, detalharemos o conteúdo e a subárea dos dados coletados.

#### 4.3.1. Questão 1

*O manual didático explicita – no prefácio para o professor ou em outro espaço – a teoria de ensino e aprendizagem e/ou a teoria de linguagem a partir da qual foi elaborado?*

<sup>178</sup> Ver Figura 4 à p. 140 desta tese.

Na série **NAIO** não há texto introdutório com informações explícitas acerca do referencial teórico que estrutura e fundamenta as atividades propostas para o ensino da língua inglesa. Os autores optaram por incluir trechos do livro *An A-Z of ELT*, do professor e formador de professores Scott Thornbury, que atualmente ministra aulas em um Mestrado em Ensino de Inglês como Segunda ou Outra Língua na *New School* de Nova Iorque (THORNBURY, s.d.). Os trechos selecionados “dão definições e explicações claras e consagradas em relação a alguns dos conceitos mais importantes no *New American Inside Out*”<sup>179</sup> (KAY *et al.*, 2008a, p. xxii). Tratam-se de 23 definições de conceitos ligados a áreas distintas do conhecimento e a domínios da linguística, também explicitadas pelo autor. São elas:

- na área de metodologia: interação em sala, atividade comunicativa, exercícios de repetição (*drills*), dinâmica de grupo e de classe, ensino de gramática, ensino centrado no aprendiz, compreensão oral, personalização, prática, leitura, fala, tarefa, ensino de vocabulário e escrita;
- na área da psicologia educacional: estilos de aprendizagem e motivação; e
- na área de aquisição de segunda língua: fluência, foco na forma e observância (*noticing*);
- na área de linguística: contexto e função; vocabulário: colocações (*collocation*); e fonologia: ensino de pronúncia.

Por se tratarem de trechos de uma obra que pretende dar definições e explicações acerca de diversos conceitos de ensino de língua estrangeira, o texto de Thornbury não se alinha tão somente a uma abordagem específica, mas perpassa diversas abordagens e concepções de linguagem e de ensino. Portanto, a alegação dos autores da série NAIO de que as explicações de Thornbury refletem alguns dos conceitos mais importantes do manual didático torna-se confusa e ambígua. Quando Thornbury discorre sobre os exercícios de repetição (*drills*), por exemplo, ele menciona tanto os exercícios mecânicos, característicos da abordagem audiolingual, quanto os exercícios de repetição comunicativos, típicos da

---

<sup>179</sup> *They give clear authoritative definitions and explanations of some of the most important concepts in New American Inside Out.*



abordagem comunicativa. O mesmo ocorre na explicação acerca de *ensino de gramática*. A definição fala da abordagem implícita, encontrada tanto no método direto quanto no audiolingual, e também da concepção mais cognitiva da abordagem comunicativa. Quais das opções refletem, afinal, os conceitos mais importantes do NAIIO?

Apesar de um significativo número de conceitos apresentados ser, primordialmente, associado à abordagem comunicativa, o fato de o texto não ter sido elaborado especificamente para a série NAIIO gera uma confusão acerca da teoria que efetivamente subjaz às escolhas didáticas dos autores do MD. Como já vimos, a habilidade de leitura no ensino de língua estrangeira variou bastante ao longo dos anos: a referência à metodologia do ensino de leitura de Thornbury reflete tais variações, e como não há uma referência explícita a qual abordagem é a utilizada no NAIIO, o leitor não chega a conclusão alguma sobre a visão dos autores do MD acerca do tema.

Entretanto, cumpre ressaltar que ao longo dos 23 conceitos incluídos na introdução de todos os livros do professor da série NAIIO, há referências explícitas acerca da relevância de cada um dos pontos que esta pesquisa documental pretende analisar nos manuais didáticos, ou seja, os trechos selecionados do livro *An A-Z to ELT* abordam os conceitos do arcabouço teórico de competência comunicativa proposto por Celce-Murcia (2007) e selecionado como base para a análise da pesquisa. Pelos motivos mencionados acima, contudo, não podemos afirmar que o MD explicitamente adota a competência comunicativa como teoria subjacente.

O NH não apresenta em seus livros o embasamento teórico do MD. No *website* da Editora da Universidade de Oxford – portanto em uma mídia diversa e acessível apenas aos professores que eventualmente busquem tais informações – os autores disponibilizam informações esclarecedoras acerca dos princípios que balizam a elaboração do material. John e Liz Soars listam sete pontos que denominam seu ‘credo pessoal’ em relação a ensino e elaboração de material didático:

- a gramática em posição central no ensino e aprendizado de línguas;
- a necessidade de o aprendiz usar a língua e compreender seu funcionamento para que o aprendizado ocorra;

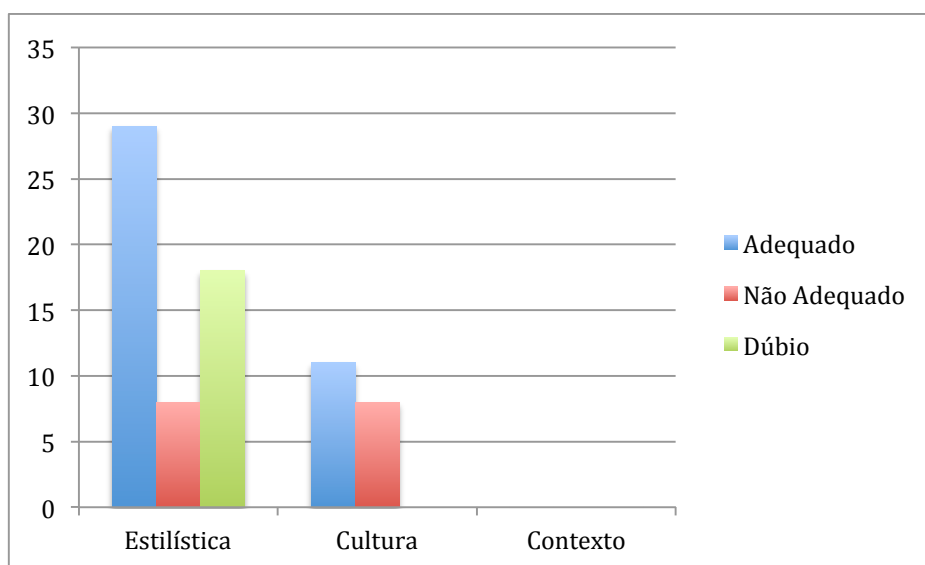
- a relevância do vocabulário em paralelo à gramática;
- a necessidade de abrangente variedade de prática nas quatro habilidades para que o aprendizado se efetive;
- a presença de atividades realistas em sala de aula para auxiliar o aprendiz a lidar com atividades genuínas fora dela;
- a necessidade de se incluir no currículo expressões do dia a dia, particularmente do inglês falado, sejam elas sociais, funcionais, situacionais ou idiomáticas;
- a necessidade de aprendizes e professores entenderem a lógica por trás de cada atividade proposta (New Headway, 2010).

Embora os autores não explicitem determinada corrente de ensino de língua estrangeira, e enfatizem que não adotam uma tendência pedagógica e linguística exclusiva, os critérios que julgam pertinentes para a elaboração do MD se não coadunam, pelo menos após uma primeira leitura, com a chamada abordagem comunicativa. Apesar da importância que os autores delegam à inclusão da variante oral no material didático, essencial para imprimir à fala do aprendiz a naturalidade esperada de um falante competente, cumpre ressaltar que o primeiro critério listado é a posição central que a gramática detém no ensino e aprendizagem de línguas. Em um ensino verdadeiramente comunicativo, a gramática é um componente importante, mas não central. Em relação à pergunta formulada, portanto, não podemos afirmar que o NH é um método que se propõe a seguir a abordagem comunicativa.

#### 4.3.2. Questão 2

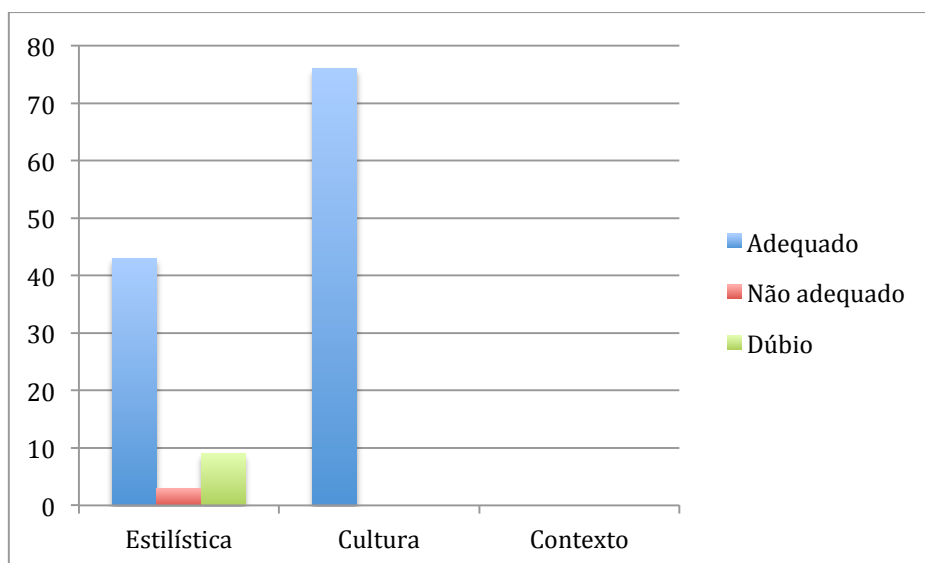
*Há, ao longo dos diversos componentes do manual didático, ocasiões de sensibilização do professor para questões socioculturais – fatores contextuais sociais, adequação estilística, fatores culturais – que devem ser destacadas?*

Em todos os seis níveis do NAIIO, encontramos 75 atividades ou procedimentos didáticos que remetem ao construto de competência sociocultural, de acordo com a definição de Celce-Murcia (2007). O Gráfico 3 apresenta um detalhamento dos dados coletados de acordo com os componentes da competência sociocultural e com a avaliação dos mesmos.



**Gráfico 3 NAI0: Competência Sociocultural**

No **NH**, foram coletados 133 instâncias relacionadas à competência, apresentadas no Gráfico 4.



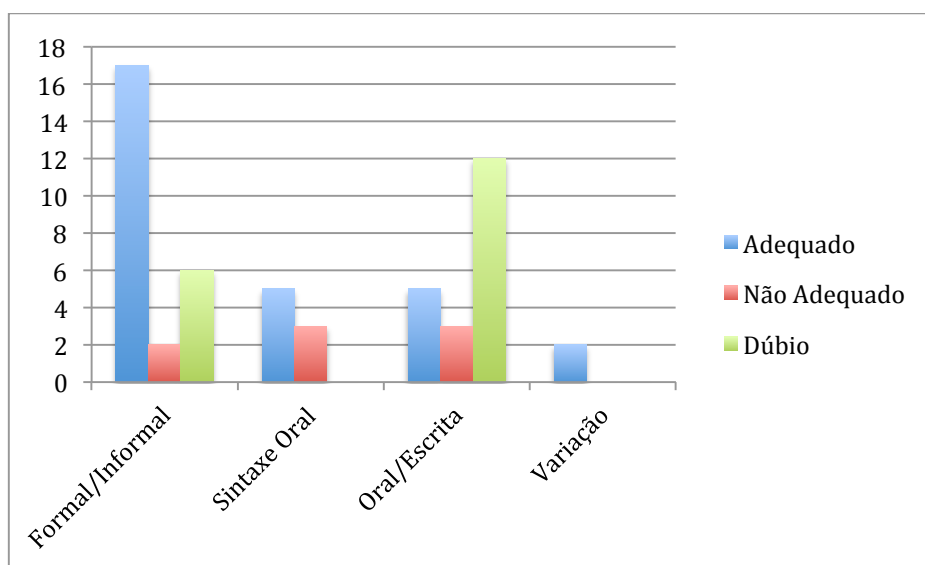
**Gráfico 4 NA: Competência Sociocultural**

Primeiramente destaca-se a ausência de qualquer dado relativo a fatores contextuais sociais em ambos MDs. Uma das habilidades esperadas para que o falante atinja a competência comunicativa em uma língua estrangeira é que ele seja capaz de identificar variações linguísticas relacionadas à idade, sexo e posição social dos falantes, por exemplo. Ainda que os materiais apresentem personagens com um linguajar adequado para cada faixa etária, não há nenhuma observação explícita alertando ao aprendiz, por exemplo, que expressões como *'what's*

*up'* não soam adequadas se utilizadas por um senhor de idade, independente do contexto em que ele se encontra. Com relação ao gênero dos falantes, não há distinção no material, que tampouco apresenta variações na língua relativas a estratos sociais diversos. Na verdade, os MDs não apresentam personagens de classes sociais distintas, mitificando um padrão de falante nativo que não corresponde à realidade. De certa forma, essa opção por apresentar a língua estrangeira como uniforme e padronizada contribui para que o aprendiz crie uma imagem do inglês como língua 'pura', 'perfeita', sem 'desvios'. Como isso não existe na realidade, em seu primeiro contato com falantes nativos em um ambiente de imersão o aprendiz se dá conta de que falta-lhe a percepção das variáveis inerentes à língua.

### Competência Sociocultural – Estilística

No que tange à questão de estilística, anotamos do **NAIO** 29 dados adequados, 18 não adequados e 8 dúbios, classificados em quatro categorias como pode-se ver no Gráfico 5.



**Gráfico 5** NAIIO: Competência Sociocultural – Estilística

Análise do **NH** resultou em 45 dados considerados adequados, 10 não adequados e apenas 2 que classificamos como de dúbios – Gráfico 6.

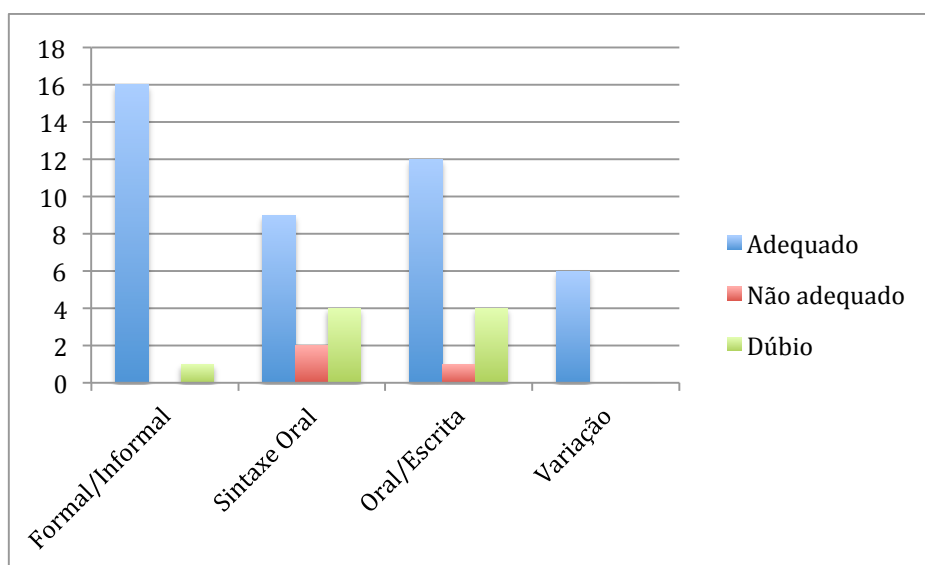


Gráfico 6 NH: Competência Sociocultural – Estilística

### Linguagem formal/informal

Vinte e cinco dados do **NAIO** – ou 45,45% – referem-se a questões da língua formal vs. informal. Dezesete foram considerados adequados, 6 dúbios e apenas 2 não adequados. Dentre os dados adequados, quatro referem-se a diferentes maneiras de se dirigir ao interlocutor – dependendo do nível da relação, por exemplo; quatro referem-se à escolha e uso de vocabulário formal ou informal, e outros quatro referem-se ao uso de estruturas gramaticais formais ou informais dependendo, em ambos os casos, do contexto situacional. Três dos dados referem-se a opções formais ou informais em conversas ao telefone. Ainda há um dado referente a registros adequados em restaurantes e o último refere-se a formalidade ou informalidade em convites.

Como aspectos considerados não adequados, os dois dados coletados referem-se à omissão em apresentar usos mais frequentes na língua oral, ou à apresentação de informações fragmentadas. O primeiro dado não adequado refere-se a respostas curtas no presente com o auxiliar *do*. Em uma das observações no Livro do Professor, Kay *et al.* (2008b, p. 25) sugerem que o professor explique aos aprendizes que *Yes, I do* e *No, I don't* soam mais delicadas e naturais do que simplesmente *Yes* e *No*. Não nos parece adequado generalizar tal afirmação sem levar em conta questões como entonação, relação entre os interlocutores e contexto. Ademais, naturalmente a forma isolada, sem o sujeito e auxiliar é a mais frequente na língua, como demonstrado nos diversos diálogos ao longo do próprio

MD. Uma outra questão também deve ser ressaltada com relação a variantes, como *Yep*, *Yeah* e *Nope*. De acordo com o *Cambridge International Corpus* (CIC), na língua oral a variante *Yeah* é dez vezes mais comum do que *Yes* (MCCARTHY *et al.*, 2005, p. 9) e, portanto, deveria ser apresentada aos aprendizes.

O segundo ponto considerado não adequado diz respeito às expressões do tipo *so do I* e *neither am I*. Os usuários do NAIIO têm acesso apenas a essa forma canônica, e outras formas de expressar concordância não são apresentadas. Novamente, dados do CIC atestam que a estrutura padrão é comum apenas no presente, e a frequência cai bastante em outros tempos verbais (MCCARTHY *et al.* 2006, p. 57). O MD ganharia maior legitimidade se apresentasse formas paralelas, mais comuns na variante oral, como *I did too* ou *me too* e *I didn't either* e *me neither*.

Das seis situações de contraste entre registro formal vs. informal consideradas dúbias, três referem-se a atividades do Livro de Exercícios com um bom propósito, mas que julgamos não atingir seu objetivo, pois faltam instruções claras para o aprendiz, que tem que executá-las sem o acompanhamento do professor.

Em duas ocasiões o MD deixa de alertar o estudante para aspectos formais ou informais da língua inglesa. Em uma delas, o livro alerta que preposições geralmente são deixadas para o final das frases, especialmente na língua oral informal, mas não explica como é a construção da variante formal. No outro, há um bom exemplo de uso de língua coloquial, em que um personagem conta piadas. Apesar do uso de uma linguagem bastante informal – talvez a mais próxima da língua real – o MD não aproveita a oportunidade para chamar a atenção para a linguagem utilizada.

Não foi encontrada ao longo dos seis níveis do MD nenhuma informação relativa àquele que é provavelmente o mais frequente uso da língua escrita pelos aprendizes de língua inglesa no século XXI: a escrita informal da internet, das redes sociais e das plataformas de troca de mensagens. No texto introdutório a todos os livros do professor do NAIIO, exemplificando a importância do contexto

para o discurso, Thornbury dá como exemplo a frase “*Do u fancy film either 2nite or 2moro? Call me.*<sup>180</sup>”. Parece-nos anacrônico não incluir a informalidade do chamado ‘internetês’ no ensino de inglês como LE. Em todo o MD, encontramos apenas a presença de *lol*<sup>181</sup> como exemplo de um acrônimo em uma atividade de leitura.

O NH apresentou 17 dados relativos a questões de uso formal/informal da língua, o que corresponde a 29,82% do total de dados relacionados à competência sociocultural. Desse número, 16 foram considerados adequados e apenas um foi classificado como dúbio.

Dentre os dados adequados, dez referem-se à formalidade ou informalidade de textos escritos, englobando desde cartas de apresentação pessoal para um potencial empregador, até mensagens de SMS via telefone celular (Figura 7). O material apresenta tanto abreviaturas comuns no uso de mensagens instantâneas, quanto expressões formais características de relatórios de trabalho. Três dados referem-se a modos formais ou informais de se dirigir ao interlocutor, seja para cumprimentá-lo, se despedir ou se apresentar. Os outros três dados adequados referem-se a estruturas ou vocabulário típicos de construções da língua oral, com o uso de ‘*how come*’ e de expressões coloquiais da língua, como ‘*hang in there*’.

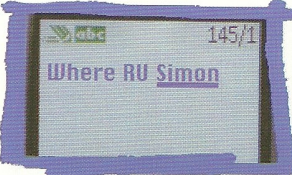
---

<sup>180</sup> Redução típica para mídias eletrônicas de mensagens. Canonicamente, seria *Do you fancy a film either tonight or tomorrow? Call me.* Quer assistir a um filme hoje à noite ou amanhã? Me liga.

<sup>181</sup> Pode significar tanto *laughing out loud* (gargalhando alto) ou *lots of love* (com muito amor).

1 At the beginning of the episode, Helen sends this SMS message to Simon.

This is a short way of writing  
*Where are you Simon?*



Here are some other common abbreviations. In pairs, try and guess what they mean. Then check with other pairs.

abbr.	Meaning	abbr.	Meaning
AFAIK	.....	IOW	.....
ASAP	.....	L8R	.....
ATM	.....	MTE	.....
BTW	.....	OIC	.....
B4N	.....	THX	.....
CU	.....	U	.....
CU L8R	.....	U2	.....
GR8	.....	U4E	.....
IC	.....	WTG	.....
IMO	.....	W8	.....

(HARDISTY e RUSSELL, 2005)

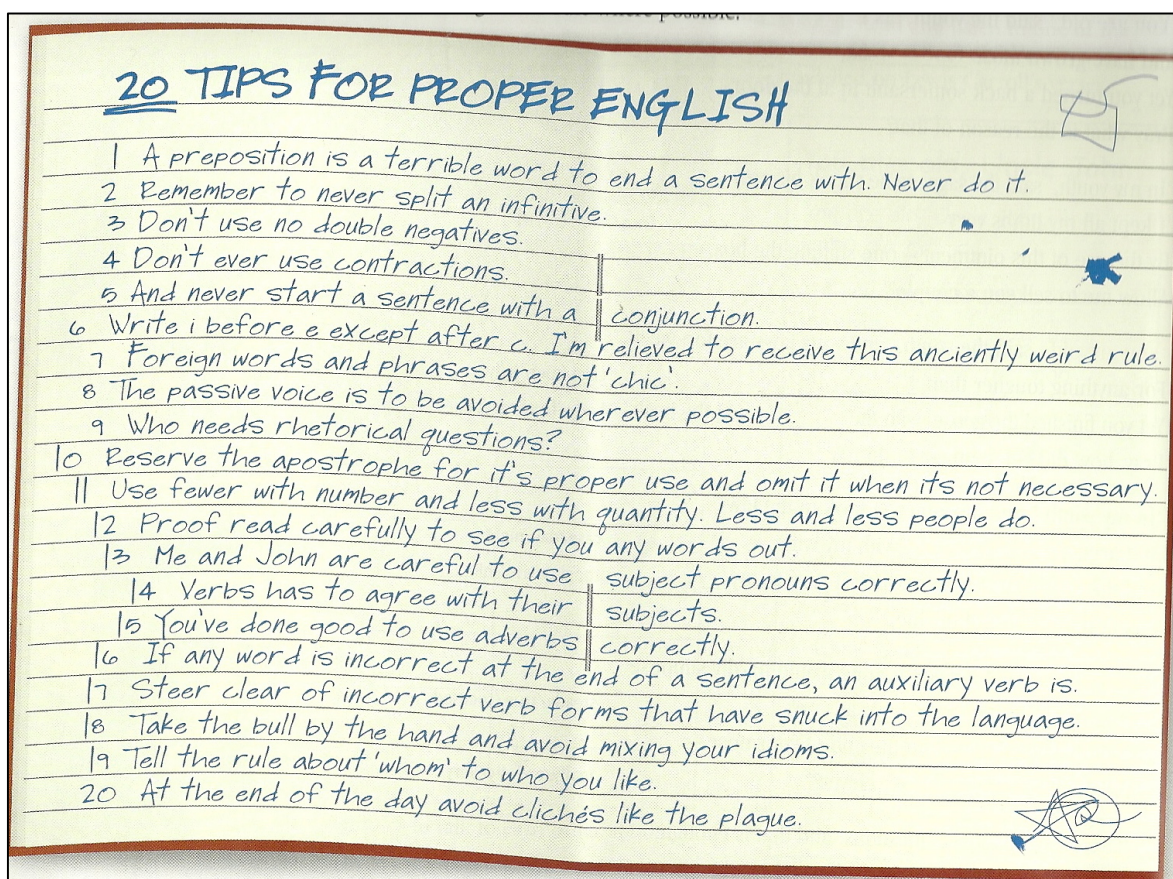
**Figura 7** NH Video *Intermediate* – Episódio 2

O único dado que consideramos dúbio é relativo a uma atividade de compreensão oral em que os interlocutores utilizam diversas expressões idiomáticas características do inglês falado, porém sem nenhuma menção de relevância por parte do MD.

Consideramos digna de destaque a inclusão no livro do nível *Advanced* do NH de uma discussão específica acerca de regras para o uso ‘apropriado’ da língua. Os autores propõem que os aprendizes discutam abertamente a respeito de regras do inglês que são – em sua maioria – amplamente ignoradas pelo falante nativo. Dentre as 20 regras listadas (Figura 8), incluem-se algumas que o pró-



prio MD ignora, apresentando a estrutura não canônica em seu conteúdo. Por exemplo, na Unidade 1 do *Advanced*, os aprendizes praticam a construção de frases que terminam com auxiliares, para evitar uma repetição não idiomática; uma das regras do inglês dito ‘correto’ que é posta em discussão diz respeito ao erro de se terminar uma frase com auxiliares (regra 16). O mesmo ocorre com o uso de preposições no final de frases e com o chamado *split infinitive*, quando uma palavra – geralmente um advérbio – é incluída entre a partícula *to* e a base do verbo; ambas as regras são ignoradas amplamente pelos falantes nativos. A respeito desta última, Soars *et al.* (2010, p. 70) explicitam que a prática inclusive evita ambiguidade em muitas ocasiões.



(SOARS e SOARS, 2010)

Figura 8 NH *Advanced* – Unidade 7

Ainda sobre tal atividade, também se destaca o fato de que os autores incluíram no debate formas que são estigmatizadas na língua, e portanto merecem um olhar diferenciado do aprendiz. É o caso, por exemplo, do uso de *double*

*negatives* (regra número 3), ou do pronome objetivo no lugar do subjetivo (regra número 13).

A respeito do uso de duplos negativos, foi o trabalho pioneiro de William Labov que mostrou as particularidades do inglês não padrão. Segundo o pesquisador, o dialeto não padrão do negro americano frequentemente apresenta duplicidade de elementos em construções cujos equivalentes padrão utilizam apenas um. Além do duplo negativo (regra número 3 na Figura 8) o *Black English* apresenta ‘*or either*’ onde o padrão usa ‘*either*’ e ‘*and plus*’ quando o padrão utiliza simplesmente ‘*and*’ (LABOV, 1970, p. 41).

No Livro do Professor do NH, os autores afirmam que “a maioria dos falantes nativos concordariam que [a construção número] 13 é incorreta, estritamente falando, apesar de ser frequentemente utilizada”<sup>182</sup> (SOARS *et al.*, 2010, p. 70). Tal atividade, em nosso entender, contribui sobremaneira para sensibilizar o aprendiz acerca da contraposição entre língua padrão e língua vernácula, que para ele é uma dicotomia natural em sua língua materna.

#### Sintaxe oral

Oito dados da categoria estilística no **NAIO** – 14,55% – são relativos à sintaxe da língua oral. Destes, cinco foram considerados adequados e três foram considerados não adequados. Dentre os adequados, quatro dizem respeito à utilização do indicativo em condicionais, a despeito da norma que ainda exige o subjuntivo na estrutura *If she were here* em escrita formal. A exceção se dá apenas com a expressão *If I were you*, que se tornou uma forma fixa, como bem adverte o MD (Figura 9), e portanto é utilizada também em situações informais da língua oral.

---

<sup>182</sup> *Most native speakers would agree that 13 is strictly speaking incorrect, although it is very often heard.*

## Part 2: Unreal conditionals

Unreal conditional sentences consist of an *if*-clause and a main clause. When forming unreal conditional sentences, the tense backshifts in the *if*-clause to show that the situation described is/was imaginary.

### *if*-clause

To show that a present (or future) situation is imaginary, you use a past tense.

To show that a past situation is imaginary, you use the past perfect.

Fact		Imaginary situation
I'm not a teenager.	→	If I was/were a teenager, ...
I didn't tell him.	→	If I had told him, ...

⚠ If I/he/she/it *were* is more formal than *If I/he/she/it was*. You always use *were* in the fixed expression *If I were you ...*

(KAY e JONES, 2009a)

**Figura 9** NAIO *Intermediate* – Unidade 11

O outro ponto adequado refere-se ao uso informal dos verbos *love* e *like* na forma progressiva, mas mantendo o significado de estado, alertando que uma maneira coloquial moderna de se dizer *I really like this song* é *I'm really liking this song* (KAY *et al.*, 2009b, p. 68). Apesar da informação aparecer apenas em uma pequena nota no Livro do Professor, julgamos que é suficiente para que um professor alerta perceba a importância de tal dado.

Dois dos quatro dados não adequados referentes à sintaxe da língua oral são relativos ao chamado *existential there*. Canonicamente, o verbo que segue *there* concorda com o 'sujeito nocional' que vem em seguida. Entretanto, análise de corpora indica que frequentemente encontra-se a forma singular de *be* seguida por sintagmas nominais no plural. Os dados indicam que o verbo é regularmente contraído e anexado ao *there* que o antecede, tendo se tornado uma fórmula fixa da língua. Biber *et al.* concluem que a estrutura "é mais comum em conversas do que a construção padrão com o verbo no plural seguido de um sintagma nominal plural"<sup>183</sup> (1999, p. 186). Celce-Murcia e Larsen-Freeman vão mais longe e defendem que

<sup>183</sup> *In fact, such examples are somewhat more common in conversation than the standard constructions with plural verb plus plural noun phrase.*

é provavelmente irrealista por parte de professores de ESL/EFL esperarem que seus alunos mantenham a regra tradicional de concordância entre sujeito e objeto na fala, uma vez que vários falantes nativos a ignoram. Aprendizes de ESL/EFL devem provavelmente aprender o contraste entre *there is* e *there are* uma vez que a distinção da concordância de número ainda é esperada no uso formal – especialmente escrito; entretanto, eles devem também perceber que, na fala, o falante nativo de inglês normalmente utiliza *there's* seguido de substantivos no plural<sup>184</sup> (CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999, pp. 448-449).

O NAO, entretanto, em nenhum de seus volumes apresenta a forma fixa *there's* seguida de sintagma no plural.

O outro dado considerado não adequado da área de sintaxe oral refere-se à única atividade de compreensão oral realmente autêntica de todo o MD. Trata-se de um relato de um explorador em uma aventura no polo norte. A gravação é autêntica, e o Livro do Professor alerta o professor em relação ao fato, mencionando incidentalmente que “inglês autêntico é, algumas vezes, agramatical”<sup>185</sup> (KAY *et al.*, 2010, p. 37). Em nossa percepção, essa seria uma excelente oportunidade para que o professor fosse sensibilizado e levantasse a discussão em sala de aula a respeito das variações naturais de uma língua em sua forma oral e escrita. O áudio possui várias questões pertinentes de serem discutidas, como erros gramaticais, repetição, mudança de percurso no meio de um enunciado, repetição de informações, exemplos autênticos que caracterizam uma produção oral genuína. Entretanto, o livro não estimula o professor a discutir a respeito e a sensibilizar os aprendizes em relação ao próprio domínio e uso da língua inglesa.

No NH, os dados referentes à sintaxe do inglês oral somaram 15 – ou 26,32% do total de dados referentes à estilística – sendo nove adequados, dois não adequados e quatro dúbios.

---

<sup>184</sup> *Therefore, it is probably unrealistic of ESL/EFL teachers to expect their students to maintain the traditional subject-verb agreement rule in their speech when many native speakers of English ignore it. ESL/EFL students should probably be taught the contrast there is versus there are since the number-agreement distinction is still expected in formal – especially written – usage; however, they should also realize that, when speaking, native speakers of English often use there's with following plural nouns.*

<sup>185</sup> *Note that this is a recording of an authentic text and that authentic English is sometimes ungrammatical.*

Como no NAIIO, há quatro dados adequados no NH referentes ao uso do indicativo em condicionais, apesar de não haver um alerta sobre a exceção à expressão *'If I were you'*, que se tornou uma fórmula fixa. Os demais dados adequados referem-se a construções tipicamente da variante oral, como a elipse de sujeito e verbo auxiliar (*'Leaving already?'*), perguntas declarativas (*'And your father arranged your marriage?'*), e *tag questions* orais (*'You're blind, are you?'*).

Os dois dados considerados não adequados referem-se, como no NAIIO, ao uso do *there* existencial. Em nenhum dos volumes da série menciona-se o uso corrente de *there's* seguido de sujeito no plural.

Três dados considerados dúbios dizem respeito ao uso de estruturas não padrão ou agramaticais em diálogos ou canções apresentadas ao longo do MD, para as quais não há alerta no Livro do Professor para que o aprendiz atente para questões de variação.

Como verificamos no NAIIO, também no NH há menção ao uso corrente dos verbos *like* e *love* na forma contínua (Figura 10). Porém, classificamos este dado como dúbio no NH pelo fato de os autores não aproveitarem a oportunidade para sensibilizar os aprendizes acerca da alteração sintática em curso na língua inglesa.

**GRAMMAR SPOT**

1 What are the tenses in these sentences? Why are they used?  
 I **have** two lessons on a Monday.  
 I'**m having** a bad day today.  
 Find more examples, active and passive, in T2.2 on p119.

2 Which of these verb forms is right? Why is the other wrong?  
 I **like** | my job.      I **know** | we're very lucky.  
 I'**m liking** |      I'**m knowing** |

Some verbs are rarely used in continuous tenses. These are called state verbs. Underline the five state verbs in the box.

love understand work want enjoy cost need learn

**Figura 10** NH *Intermediate* Unidade 2

Ao explicitamente indicar que os aprendizes devem evitar essa forma para se expressarem corretamente (SOARS *et al.*, 2009), os autores evidenciam

que seu uso ainda é estigmatizado na língua. Essa discussão poderia ser estimulada em sala de aula, ressaltando-se que certas transgressões a regras canônicas que são aceitas pelo MD – o uso do indicativo em condicionais, o uso de preposições ao final de frases, o uso de advérbios entre a partícula de infinitivo *to* e o verbo etc. – contrastam com outras transgressões que são mal-vistas e classificadas como ‘erros’.

#### Língua oral/língua escrita

Vinte dos dados da categoria estilística no **NAIO** – ou 36,36% – referem-se à questão do contraste entre língua oral e língua escrita. Desse total, 14 referem-se especificamente à questão do uso de contrações.

Uma das distinções mais importantes das variantes escrita e falada na língua inglesa diz respeito ao uso de contrações. Biber *et al.* (1999, p. 1132) apresentam resultados de análise de corpus comparando o uso de contrações de verbos auxiliares com o sujeito da oração (*he’s*) ou com *not* (*he isn’t*) e com registros sem contrações em dados de conversação, ficção, notícias e textos acadêmicos. Os dados apontam que, em situação de conversação, em apenas 5% das ocasiões o falante não utiliza contração com o verbo *to be*. Considerando-se os auxiliares *have*, *will* e *would*, a porcentagem cai para menos de 2,5% dos casos. No outro extremo, textos acadêmicos apresentam construções sem contrações em 95% dos casos, independente do verbo em análise. Já em dados coletados a partir de textos de ficção, o *to be* aparece contraído com o sujeito ou com o *not* 70% das vezes, o *will* aparece 85%, *have* e *would* aparecem contraídos 30% das vezes. Nos textos jornalísticos, *will* aparece contraído 45% das vezes, e *be*, *have* e *would* são usados com contrações em 30% das ocasiões. Segundo análise dos próprios autores, “a ocorrência comum de contrações em textos de ficção e (em menor escala) em notícias pode ser plenamente justificada pelo uso de discurso direto em tais registros”<sup>186</sup> (BIBER *et al.* 1999, p. 1129).

---

<sup>186</sup> *The common occurrence of contractions in fiction and (to a lesser extent) in news can be largely explained by the direct reporting of spoken discourse in those registers.*

Dos catorze dados do NAIIO sobre contrações, 12 foram considerados dúbios, 1 não adequado, e 1 adequado. Os dados dúbios referem-se ao fato de não haver um posicionamento mais claro e contundente em relação à restrição ao uso de contrações em textos formais. Em nenhum momento o aprendiz recebe a informação de que não deve utilizar contrações nesse gênero textual. Há destaque para a naturalidade do uso de contrações na fala e em situações informais de escrita, porém não há nenhuma explicitação do oposto. Agrava mais a questão o fato de que mesmo a informação sobre o uso de contrações na língua falada é prejudicada, às vezes, pela forma como os autores a apresentam: “Embora seja gramaticalmente correto *não* usar contrações, os falantes nativos geralmente o fazem quando falam”<sup>187</sup> (KAY *et al.*, 2008a, p. 3, grifo nosso). Ao longo do MD, o aprendiz é alertado pelo menos em cinco ocasiões para a naturalidade de se utilizar contrações na forma falada da língua, mas em nenhuma ocasião é alertado para as restrições de se utilizar contrações em textos formais, apesar de haver atividades que solicitam que o estudante produza cartas formais, requerimentos, reclamações, relatórios etc.

O único dado relativo ao uso de contrações considerado adequado diz respeito ao modal *should*. No Livro do Professor há uma nota alertando que a forma negativa de *should* é geralmente contraída em *shouldn't*, exceto na escrita formal. Entretanto, a presença de alerta do tipo tão somente para o modal *should* e a falta de informações semelhantes em relação a outros modais e aos auxiliares *be* e *have* podem levar o professor e o aprendiz a deduzir, erroneamente, que a regra vale apenas para *should*.

O único dado considerado não adequado refere-se a uma atividade do Livro de Exercícios que solicita que os estudantes reescrevam frases contraindo o verbo com o sujeito. Apesar de entendermos que a prática visa familiarizar o aprendiz com as contrações – trata-se de atividade da segunda lição do nível *Beginners* – consideramos nesse caso essencial o alerta em relação ao uso restrito de

---

<sup>187</sup> *While it's grammatically correct not to use contractions, native speakers will generally do so when speaking.*

contrações na língua escrita, já que aluno está exatamente produzindo textos escritos com contrações.

Dos seis dados restantes relativos à distinção entre língua oral e escrita, quatro foram considerados adequados e dois não adequados.

Curiosamente, os dois dados não adequados dizem respeito à redução de *going to* para *gonna*, mas um terceiro dado considerado adequado refere-se também à mesma redução. Leech *et al.* (2009, p. 3630) mostram que há um claro contraste entre o corpus falado e o escrito em relação à redução *gonna*. Análise dos corpora demonstra que a redução aparece em 82% dos registros orais, enquanto nos dados do inglês escrito, ocorrências de *gonna*, em conjunto com duas outras reduções – *wanna* e *gotta*<sup>188</sup> - correspondem a menos de 2,5% dos casos. O NAIIO, entretanto, prejudica o uso natural da expressão quando afirma, no livro para o professor do nível *Elementary*, que

*Going to* é geralmente escrito de forma abreviada como ‘*gonna*’ em canções populares. Estimule seus alunos a usar a forma completa quando estiverem escrevendo suas próprias redações. (A menos que estejam escrevendo canções populares!)<sup>189</sup> (KAY *et al.*, 2008b, p. 105).

O mesmo texto também aparece na Unidade 7 do nível *Pre-Intermediate*. Consideramos que os autores perderam uma boa oportunidade para enfatizar a variedade da língua oral, salientando que *gonna* aparece com frequência em canções populares exatamente por ser a maneira mais comum em que os falantes se expressam. Portanto, deveria ser essa a expressão ensinada para que os aprendizes pudessem ter domínio de uma variante utilizada por nativos na enorme maioria das vezes, como comprovado em estudos de corpora. De fato, no livro do nível *Intermediate* a redução *gonna* é ensinada, juntamente com *wanna*. Desta vez, o Livro do Professor reconhece que a forma reduzida é frequentemente utilizada na fala informal, além de em canções populares. No Livro do Es-

<sup>188</sup> Reduções de *want to* e *have got to*, respectivamente.

<sup>189</sup> *Going to is often written in an abbreviated form as “gonna” in pop songs. Encourage students to use the full form when doing their own writing. (Unless they’re writing pop songs!)*



tudante há duas frases com cada uma das reduções, e o áudio para que os estudantes possam ouvir e repetir.

Os outros três dados adequados referem-se à distinção entre a forma falada e escrita de datas, e as variantes *let's* e *let us*, além do uso do pronome relativo *that* que prioritariamente ocorre na variante oral.

No NH, os dados referentes ao contraste entre as variantes oral e escrita totalizaram 17 – 30,91% dos dados referentes à estilística. Quatro deles referem-se à questão das contrações. Como no NAIIO, há um exercício (nível *Beginners*) no qual os aprendizes são solicitados a reescrever frases com contrações – sem nenhuma alerta para a inadequação de contrações em situações formais da escrita. Entretanto, o NH inclui tal alerta no nível *Upper-Intermediate*, em atividade de redação na qual se contrastam as regras de escrita formal e informal. Tal dado foi considerado adequado.

Também como no NAIIO, há dois dados adequados referentes às diferenças entre a apresentação de datas nas variantes escrita e oral, com informações específicas também acerca da diferença do inglês britânico e do americano.

Dois dados dúbios foram anotados em relação à contração de *'have got'* para *'gotta'*. Referem-se a ocasiões em que o MD não apresenta a contração como forma mais comum no inglês falado. Entretanto, em atividade do DVD do nível *Upper-Intermediate* a contração é apresentada explicitamente, juntamente com a forma oral *'dunno'* para *'don't know'*, e como no NAIIO, o estudante tem acesso à informação em um nível mais avançado na série.

Os demais dados adequados relativos ao contraste formal/informal referem-se a diversas características do inglês oral, como a ênfase em *so* e *such* para criar mais dramaticidade (*'I was so worried'*), ou a inversão da estrutura gramatical (Figura 11), ou ainda expressões ditas exclusivas da língua oral (*'She's got loads of clothes.'* *'We've got heaps of food for the party.'*).

SPOKEN ENGLISH Adding emphasis	
1	We can change the order of words in a sentence to add emphasis. What is the more usual word order for these sentences?
1	<i>She's very open, my mother.</i>
2	<i>My father I don't really get on with.</i>
3	<i>My mother I hardly ever see.</i>
4	<i>He's pretty cool, my dad.</i>
5	<i>Me, I'm a lot quieter.</i>
2	Notice how these sentences add emphasis. <b><i>What I like about her is her attitude.</i></b> <b><i>What I like about him is that he's interesting and interested.</i></b> <b><i>The thing I love about her is the way everyone knows her.</i></b>
3	What could people say about . . . ?
1	Joe: his sense of humour the way he makes everyone laugh
2	Tina: her kindness the way she makes everyone feel good
3	Beth: her attitude to life the fact she doesn't care what other people think

(SOARS e SOARS, 2009)

**Figura 11** NH *Intermediate* – Unidade 6

### Variação linguística

Dois únicos dados na categoria estilística no **NAIO** – 3,64% – referem-se à variação linguística. O Livro do Professor do nível *Beginner*, ao apresentar a distinção de *good afternoon* e *good evening*, pondera que a hora do dia em que o falante nativo passa a utilizar *good evening* é variável e pessoal (KAY *et al.*, 2008a, p. 41). Já o Livro do Professor do nível *Elementary*, na unidade em que é apresentada a forma de se referir a datas em língua inglesa, reconhece que a despeito de o padrão do inglês americano ser de escrever *May 10* e falar *May tenth*, variantes existem (KAY *et al.*, 2008b, p. 44).

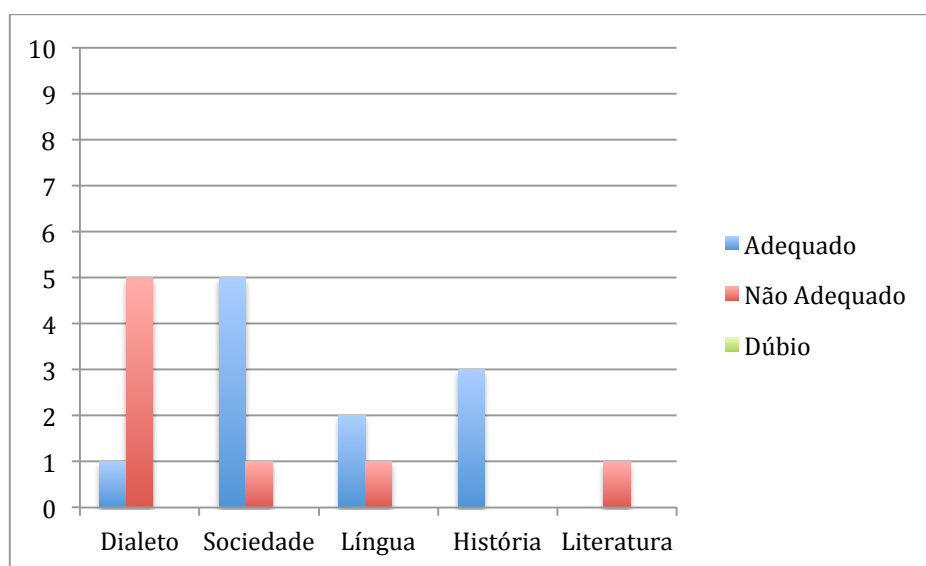
No **NH**, encontramos apenas seis ocorrências – todas adequadas – referentes à variação, o que equivale a 10,91% das ocorrências relacionadas à estilística. Duas das ocorrências, a exemplo do que foi também verificado no **NAIO**, referem-se a modos de representar e expressar datas. Três outras ocorrências são referentes à polidez: no nível *Beginner* o aprendiz é apresentado à dicotomia ‘*would like*’ e ‘*want*’ para solicitações, e a diferentes maneiras de se perguntar o nome do interlocutor. Já no nível *Pre-Intermediate* há uma atividade que os alerta a respeito de como tornar respostas curtas, como ‘*Yes.*’ e ‘*No.*’, por exemplo,

mais delicadas com o acréscimo de informações adicionais, como ‘*Yes. I really enjoyed it.*’ ou ‘*No. It was a disappointment, really.*’. Finalmente, o livro do nível *Beginners* também menciona duas maneiras de se soletrar a palavra *e-mail*.

De uma maneira geral, julgamos que é bastante significativo o número tão reduzido de momentos nos quais os MDs apresentam variedades na língua inglesa. Quando a isso se soma a ausência de dados relativos à variação contextual social – de gênero, classe social, idade, por exemplo –, o resultado é a apresentação de um modelo linguístico homogêneo, praticamente sem variações. O resultado de tal ensino corre o risco de o aprendiz ser, mais uma vez, um usuário de LE despreparado para lidar com a língua em seu contexto real, repleta de idiosincrasias e peculiaridades em relação aos grupos com quem venha a interagir.

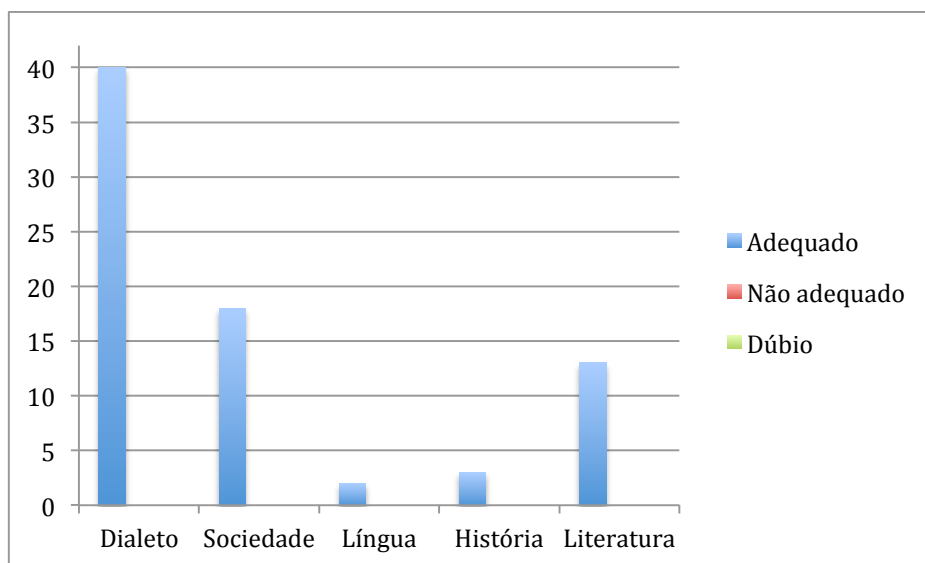
#### Competência Sociocultural – Cultura

A questão cultural foi anotada em 19 dados coletados do **NAIO**. Desses, 11 foram adequados e 8 foram não adequados, também classificados em cinco categorias.



**Gráfico 7 NAIIO: Competência Sociocultural – Cultura**

No **NH** a questão cultural da Competência Sociocultural apresentou o maior número de ocorrências – 76 (58,02%), todas adequadas.



**Gráfico 8 NH: Competência Sociocultural – Cultura**

A ausência de dados dúbios se deu por nossa decisão de não incluir no banco de dados dezenas de notas apresentadas nas edições do professor, identificadas exatamente por *Cultural Notes* no NAIIO, e sem identificação específica no NH. Tais notas contêm informações acerca de personalidades, lugares e eventos históricos utilizados para ilustrar atividades no Livro do Estudante. Apesar de incluir informações referentes à cultura anglófona – e portanto relevantes para o conhecimento cultural de quem tem como objetivo tornar-se competente no uso do idioma – a grande maioria de dados refere-se a pessoas, lugares e eventos globais, como atletas espanhóis, cidades exóticas do extremo oriente e festividades do ano novo chinês, por exemplo. Portanto, as notas culturais dos livros do professor têm como objetivo fornecer informações para o professor acerca dos eventos mencionados nas unidades, e não construir uma bagagem de conhecimento cultural necessário para a plena aquisição da língua estrangeira.

### Dialetos

Dos 19 dados relativos a questões culturais do **NAIO**, seis (31,58%) referem-se a questões de dialeto. Celce-Murcia defende que parte do conhecimento cultural necessário para atingir a competência comunicativa é conhecimento das principais diferenças dialetais/regionais (2007, p. 575). As unidades do NAIIO apresentam dezenas de atividades de compreensão oral em que o falante possuiu um sotaque peculiar que o identifica como estrangeiro. São indianos, chineses,

mexicanos, brasileiros, franceses falando em inglês. Curiosamente, entretanto, há apenas uma ocasião em que há sotaques distintos de estadunidenses – em um exercício de compreensão oral de uma avaliação proposta pelo MD. Foi o dado adequado da categoria.

Dentre os dados não adequados, há o áudio de uma britânica sem sotaque britânico, e um irlandês sem sotaque irlandês. Há também uma indiana falando com um impecável sotaque americano. Dois outros dados contribuem para o mito de que o inglês falando nos Estados Unidos é de uma homogeneidade irreal. Em uma das atividades o estudante é apresentado a diferenças de vocabulário entre o inglês americano e o britânico, o que subliminarmente pode indicar que dentro das fronteiras de cada país não haja diferenças. O segundo trata-se de um áudio em que são apresentados vários sotaques britânicos, o que reforça também subliminarmente o mito de que tal variabilidade inexistente em solo americano.

Do total de dados do **NH** referentes a questões culturais, 40 – 52,63% – referem-se a questões ligadas a variação dialetal. Esse número elevado é fruto da opção dos autores pela inclusão no MD de áudios autênticos – entrevistas com personalidades, programas de rádio, propagandas, trechos de peças teatrais etc. – em grande parte do nível *Upper-Intermediate* e praticamente em todo o nível *Advanced*; mas ao longo de todos os níveis do MD há inúmeros exemplos de sotaques variados, tanto de diferentes partes da Inglaterra (região de Brighton, norte e oeste do país), como de outros países do Reino Unido (sotaque escocês, irlandês etc).

Destacamos uma atividade específica do nível *Elementary* que ilustra o posicionamento teórico do MD a respeito da língua inglesa. Na unidade 11 os aprendizes são levados a comparar palavras e ligar aquelas que rimam, por possuírem sons vocálicos iguais (*red/said, green/mean, hat/that* etc.). Os alunos devem ouvir o áudio para completar a atividade. No Livro do Professor, os autores alertam que “a pronúncia no livro e na gravação são baseadas (sic) na pronúncia padrão do inglês. Se, como um falante nativo, seu sotaque for diferente (e

alguns pares não rimarem para você), alerte os estudantes a respeito do fato”<sup>190</sup> (SOARS *et al.*, 2006, p. 103). Apesar de ser dirigido especificamente para o professor nativo, julgamos o alerta muito relevante para que o professor possa apresentar uma língua menos homogênea e, em consequência, mais real. Um professor bem preparado e perspicaz saberá tirar proveito de tal informação, e contribuir para a capacitação de um aprendiz mais competente.

### Sociedade

Em relação a informações referentes à organização social no país de falantes da língua meta, há seis dados pertinentes no **NAIO** – 31,58% dos dados da categoria cultural. A maioria dos dados foi considerada adequada e refere-se a celebrações populares (dia dos namorados, independência, Natal, *Halloween* e *Mardi Gras*), e a questões relacionadas a estudos (níveis educacionais e postura estudantil). O único dado não adequado relacionado à questão social refere-se a uma atividade na qual o aluno deve julgar certos hábitos, como utilizar o telefone celular em transporte público, usar linguajar ofensivo, dentre outros. O que poderia ser uma ótima oportunidade para incluir a discussão sobre relativismo cultural, para contribuir para a sensibilização acerca de diferenças entre culturas, perde-se na atividade, que propõe que o aprendiz apenas considere se pessoas de outra geração – seus pais, por exemplo – fariam o mesmo julgamento que ele fez acerca de cada um dos hábitos. A atividade é ainda mais empobrecida pois não informa aos aprendizes se aqueles hábitos são aceitos na cultura estadunidense ou se seriam malvistas.


---

<sup>190</sup> *Again the pronunciation in the book and on the recording are based on English RP. If, as a native speaker teacher, your accent differs (and some pairs don't rhyme for you), point this out to your students.*

**4** Look at the list of actions and decide which of them you consider ...

- a) completely unacceptable.
- b) acceptable in certain circumstances.
- c) totally acceptable at all times.
  - chewing gum
  - using your cell phone on public transportation
  - kissing in public
  - spitting in the street
  - cursing
  - losing your temper in public

**5** Compare your views with your partner. Would your parents have given the same answers? How many of these are you actually guilty of? What other things do you consider “not in good taste”?



(JONES, BASTOW, *et al.*, 2010, p. 21)

**Figura 12** NAIO *Advanced* – Unidade 2

O NH apresentou 18 dados relativos à sociedade britânica – 23,68% dos dados classificados como culturais. Todos os dados foram considerados adequados. Quatro deles referem-se a personalidades britânicas: Rei Henrique VIII, Príncipe Charles, Ian Dury, Calvin Klein e Anita Roddick. Sete dados referem-se a instituições peculiares na Grã-Bretanha, como os tabloides, o futebol, a típica drogaria, e organizações como a *Crimestoppers*, o *Friendsreunited.co.uk*, a Comissão para Oportunidades Igualitárias, e o Canil Battersea em Londres<sup>191</sup>. O MD

<sup>191</sup> *Crimestoppers* é uma organização independente que age contra o crime em todo o Reino Unido; *Friendsreunited.co.uk* é um site de relacionamento que tornou-se um fenômeno no Reino Unido, promovendo encontro de amigos de infância; a EOC – *Equal Opportunities Commission* – é uma agência governamental que trabalha pela eliminação de discriminação sexual no Reino Unido; o Canil Battersea é o mais antigo, o mais famoso e o maior canil da Grã-Bretanha, considerado um santuário para cães abandonados.

ainda discorre sobre a economia da Inglaterra e sobre turismo no Reino Unido. Duas unidades mencionam fenômenos modernos que os britânicos vivenciam: o *gap year* – período de um ano entre o ensino médio e o ensino superior o qual o adolescente britânico reserva para viagens, ou experiências de trabalho voluntariado –, e o *Kippers*<sup>192</sup>, acróstico para se referir a filhos que, após cursar a faculdade, voltam a viver com seus pais e com eles permanecem até bem após os 30 anos.

Destacamos uma atividade do *Teacher's Resource Book* do nível *Intermediate*, da Unidade 4. Trata-se de uma dinâmica para prática de conversação na qual os estudantes tentam adivinhar costumes culturais de diversos países. Apesar de não se limitar a práticas culturais do Reino Unido, a proposta é excelente para alertar o aprendiz sobre aspectos do relativismo cultural e torná-lo mais sensível a práticas que podem lhe parecer naturais em sua cultura, mas que têm significado diverso em outras culturas.

## Língua

No **NAIO** há três dados da categoria cultura (15,79%) referentes a questões linguísticas. O dado não adequado refere-se à falta de informações sobre a questão de utilização de nome e sobrenome na cultura americana, que possui algumas peculiaridades específicas. A falha de uma unidade do nível *Beginner*, entretanto, é compensada no nível *Pre-Intermediate*, quando uma atividade do CD-Rom fornece explicações adequadas sobre como e quando utilizar o primeiro nome ou o sobrenome das pessoas. O outro dado adequado refere-se ao contexto e adequação do uso dos vocativos *sir* e *ma'am* para se dirigir a estranhos.

No **NH**, apenas dois dados foram classificados como referentes a questões linguísticas, o que corresponde a 2,63% do total de dados referentes à cultura. O primeiro diz respeito ao uso do símbolo '√' para seleção de opções. Julgamos pertinente esse alerta, uma vez que diversas culturas – incluindo a brasileira – utiliza o 'x' para seleção, o que para a língua inglesa significa exclusão, e não inclusão. O segundo dado adequado diz respeito a costumes linguísticos em conver-

---

<sup>192</sup> *Kids In Parents' Pockets Eroding Retirement Savings.*



sas telefônicas. O Livro do Professor do nível *Elementary* alerta para o fato de que expressões utilizadas em conversas telefônicas muitas vezes não são ‘traduzíveis’ da L1, e o aprendiz deve ser alertado para as particularidades da língua inglesa a esse respeito (SOARS *et al.*, 2006).

### História

Outros três dados do **NAIO** – todos adequados – referem-se a questões históricas/geográficas. Há uma unidade sobre Nova Iorque; outra que inclui textos a respeito da Corrida do Ouro, quando o oeste dos Estados Unidos foi povoado, e outra atividade na qual os estudantes adquirem conhecimentos gerais acerca de diversas cidades e estados estadunidenses.

No **NH** há três dados referentes a questões históricas – equivalente a 3,95% dos dados culturais –, todos também considerados adequados. Trata-se de referências às cidades de Cambridge, Manchester e Londres, e da Estação de Saint Pancras, de onde sai o trem que liga a Inglaterra ao continente europeu.

### Literatura

Finalmente, há um dado categorizado no **NAIO** como referente à literatura em todo o MD, e que foi classificado como não adequado. Trata-se de uma atividade que tem como título ‘*What’s in a name?*’. O Livro do Professor não inclui a informação de que se trata de uma frase imortalizada em obra de William Shakespeare. Apesar do bardo ser britânico, sua influência sobre a língua inglesa em geral é inegável, e conhecimento acerca de sua obra é essencial para que possamos demonstrar competência cultural relacionada ao idioma.

No **NH** encontramos 12 dados referentes à literatura – 17,11% dos dados relativos a questões culturais. Todos os dados foram considerados adequados. Ao longo do MD, os aprendizes são apresentados, embora algumas vezes de maneira superficial, a obras e biografia de escritores como Iris Murdoch, Hilaire Belloc, David Lodge, Ian Fleming, H. G. Wells, J. K. Rowling, Oscar Wilde (Figura 13) e William Shakespeare.

### LISTENING AND SPEAKING

I have nothing to declare but my genius!

1 Read these quotes from Oscar Wilde, a well-known Anglo-Irish writer famous for his sayings. What impression do you form of Oscar from them?

‘To love oneself is the beginning of a lifelong romance.’

‘There is no such thing as an immoral book. Books are well written, or badly written.’

‘There is only one thing in the world worse than being talked about, and that is not being talked about.’

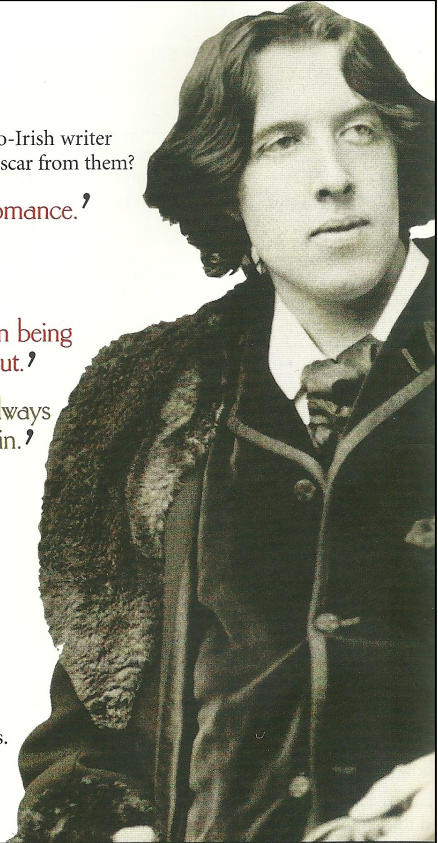
‘I never travel without my diary. One should always have something sensational to read on the train.’

‘I can resist anything but temptation.’

2 Are these statements about Oscar Wilde true or false? Discuss with a partner.

- 1 He was a famous 20th century writer.
- 2 He wrote plays, poetry, and prose.
- 3 His most successful plays were comedies.
- 4 He never married.
- 5 He was imprisoned because of his political beliefs.

3 Read the biodata of Oscar Wilde and check your answers. Which play is considered to be his masterpiece? What is the meaning of the words *earnest* and *Ernest*? What is their pronunciation?

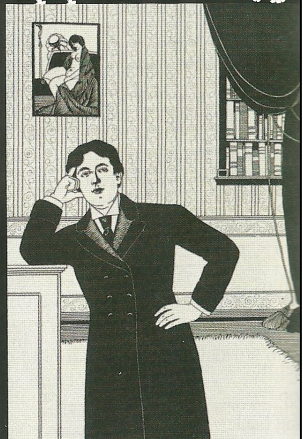


---

## OSCAR WILDE

1854–1900

An Irish-born English poet, novelist, and playwright. His greatest success was in the theatre with his shrewd and sparkling comedies, such as *Lady Windermere's Fan* (1892) and *An Ideal Husband* (1895). *The Importance of Being Earnest* (1895) is considered to be his masterpiece. Based on the double meaning of the name Ernest, it is an attack on people who take themselves too seriously. Wilde married in 1884 and had two sons. However, in 1895 he was imprisoned for two years for homosexual practices. On his release in 1897 he went to live in France. He died in Paris in 1900.



(SOARS e SOARS, 2010)

Figura 13 NH *Advanced* – Unidade 2A questão sociocultural

Julgamos que os MDs analisados não são eficazes na construção de competência sociocultural do aprendiz. O número de ocorrências adequadas é muito aquém do esperado. Ademais, a ausência de dados relativos a variações contextuais sociais de gênero, classe social ou idade sugere uma homogeneidade

do inglês oral que prejudica a formação de um falante sensível às variações inerentes ao idioma.

No caso do NAIIO, tal situação é agravada pela não apresentação aos aprendizes de exemplos de diferentes sotaques e dialetos ao longo do MD. Parece-nos plausível a suposição de que o aprendiz, ao término dos seis níveis do curso, será usuário da ‘prosa falada’ sugerida por Abercrombie (1963).

Wolfson (1989) é bastante enfática em sua crítica a modelos que apresentam uma unidade não real da língua:

De modo algum todos os falantes nativos de inglês fazem uso do que é denominado inglês padrão, e é importante que professores de inglês como segunda língua, tanto de crianças quanto de adultos, conheçam o máximo possível sobre as implicações da diversidade linguística e relativas controvérsias em relação ao desempenho escolar, bem como sobre os próprios dialetos não padrão<sup>193</sup> (WOLFSON, 1989, p. 11).

Parece-nos que incluir questões como essas em sala de aula de L2/LE tem ainda a seu favor a desconstrução do mito de línguas puras, sem variantes.

Em relação a conhecimentos culturais que o falante nativo possui acerca de sua cultura, ambos os MDs analisados não conseguem contemplar um número de referências que poderia ser considerado satisfatório. Brooks (1968) identifica cinco componentes culturais relevantes para o ensino de ESL/EFL, e destaca como o mais importante na fase inicial de aprendizado a cultura como *padrão de vida*, que ele define como “o papel do indivíduo no interminável caleidoscópio de todas as situações de vida e suas regras e modelos de atitudes e conduta”<sup>194</sup> (BROOKS, 1968, p. 210). Em nossa análise dos MDs, os únicos aspectos culturais detectados são relacionados ao que Brooks se refere como óbvias manifestações culturais, como arte, literatura, história, geografia, folclore etc.

---

<sup>193</sup> *By no means do all native speakers of English speak what is known as Standard English, and it is important for ESL instructors, of both children and adults, to know as much as possible about the educational implications of linguistic diversity and related controversies over school achievement, as well as about nonstandard dialects themselves.*

<sup>194</sup> *Culture<sub>4</sub> refers to the individual's role in the unending kaleidoscope of life situations of every kind and the rules and models for attitude and conduct in them.*

A análise desta pesquisa evidenciou a viabilidade de se abordar vários dos componentes relacionados à competência sociocultural. Com o uso efetivo de extratos autênticos da língua – autênticos, neste caso, referindo-se a material produzido para comunicação real, e não para uso em ensino de L2/LE – o professor pode mostrar a variação dialética de uma língua, variações de registros utilizados em contextos sociais diferentes, gêneros discursivos distintos etc. Com maior ou menor ênfase, ambos MDs cobriram tais áreas, negligenciando apenas em explicitá-las ao professor e ao aprendiz. Textos orais e escritos em ambos MDs também demonstram adequadamente variações linguísticas relacionadas à idade e sexo dos falantes, mais uma vez consequência do uso de materiais autênticos retirados de revistas, jornais, *websites*, programas de rádio e de televisão. Também nesse caso, os manuais pecam por não alertar o usuário final a respeito das diferenças, o que pode levar o falante não nativo a utilizar um linguajar um pouco artificial em determinadas situações.

A questão de conhecimento acerca de aspectos culturais e históricos é bastante complexa, pois envolve decisões não linguísticas sobre o que deve ser incluído no material acadêmico. Concordamos que

conhecimento geral da literatura e outras artes que são parte integrante da cultura devem fazer parte do ensino da língua, bem como o conhecimento acerca da história e geografia associadas à comunidade da língua alvo (CELCE-MURCIA, 2007, loc. 626).

Entretanto, a riqueza cultural de um país é difícil de ser mensurada e é ingênuo supor que sua totalidade possa ser abordada durante um curso de L2/LE. Não nos parece inviável, contudo, que estudos baseados em pesquisas antropológicas, culturais e históricas possam determinar uma gama de conhecimentos gerais que não só é partilhada pela maioria dos falantes nativos do idioma que se pretende ensinar, mas que também é considerada importante como conhecimento prévio para que os objetivos de uma interação sejam alcançados. Uma possibilidade seria o ensino da língua através de conteúdos relevantes para a cultura alvo, algo que os MDs fazem em raras ocasiões.

Também a antropologia deve ser a fonte de informações a respeito do padrão de vida (BROOKS, 1968) do falante nativo, para que o aprendiz tenha informações a respeito de valores, crenças e costumes particulares de uma cultura.

O componente mais delicado da competência sociocultural parece-nos ser o da variação contextual social, uma vez que se refere a usos não padrão da língua. Biber *et al.* (1999, p. 1121) argumentam que é falsa a dicotomia entre aquilo que, de um lado, é o padrão estabelecido e normatizado na língua, e o que é não padrão, não gramatical, do lado oposto. Mais uma vez recuperamos a noção do contínuo, para ilustrar a gradação do que é, de um lado, considerado coloquial e amplamente utilizado e aceito, e o que é estigmatizado, do lado oposto. Se o objetivo do ensino de L2/LE é garantir que o aprendiz possa utilizar este contínuo conscientemente, como o faz com maior ou menor grau de competência em seu próprio idioma através do automonitoramento (BORTONI-RICARDO, 2005, p.125), é necessário incluir tais variantes no currículo. Reconhecemos a polêmica dessa posição, mas a defendemos como direito do aprendiz para que possa ampliar sua competência.

Geralmente, quando variantes estigmatizadas aparecem em MDs – quase que exclusivamente em canções populares – o Livro do Professor não deixa de alertar para o ‘erro’ do compositor e a necessidade de os alunos utilizarem apenas a variante padrão (cf. p.200). Entretanto, muitas vezes o uso de variantes não padrão é o que empresta legitimidade à fala do aprendiz. Nas palavras de Biber et al:

características vernáculas da gramática podem ser altamente valorizadas devido a seu papel em estabelecer e manter a solidariedade social entre os falantes em grupos específicos, e em imprimir vigor e coloração ao estilo da fala<sup>195</sup> (1999, p. 1121).

Não nos esqueçamos também que o uso não padrão pode-se tornar coloquial e eventualmente amplamente aceito com o passar dos anos. Biber *et al.* incluem em um dos extremos do contínuo entre coloquial e estigmatizado, o uso de ‘*are*’ acompanhando a primeira pessoa do singular em frases negativas e interrogativas: ‘*Aren’t I allowed to have a bit?*’. Ainda segundo os autores, “a forma preferida de muitos gramáticos prescritivistas – *am I not* ou *amn’t I* – raramente

---

<sup>195</sup> (...) *vernacular features of grammar can be highly prized because of their role in establishing and maintaining social solidarity among the speakers in selected groups, and in bringing vigour and colour into speech style.*

é atestada em conversas naturais”<sup>196</sup> (BIBER *et al.* 1999, p. 167). No extremo oposto, os autores incluem as frases com múltiplos negativos, como ‘*She ain’t never given me no problems*’.

Nossa análise demonstrou que o uso da forma indicativa em condicionais – que era estigmatizada pelo menos até os anos 1990 – já galgou definitivamente ao degrau de coloquialismos aceitos, e por isso foi incluída em ambos os MDs pesquisados, mantendo a forma canônica apenas em uma expressão fixa (formulaica): ‘*If I were you*’. O mesmo ainda não aconteceu, como vimos na análise apresentada no Capítulo 4, com o uso de ‘*there’s*’ seguido de sintagma nominal plural. O fato de nenhum dos MDs incluírem tal variante indica que ainda há certo grau de estigma em relação a seu uso.

De certa forma, a exclusão de formas estigmatizadas do MD remete mais uma vez a um dos slogans mais polêmicos que Moulton (1963) identificou como princípios amplamente aceitos do método audiolingual dos anos 1950: *língua é o que os falantes nativos falam, não o que alguém acha que eles devem falar*. Moulton (1963) não estava preconizando normas ou estabelecendo regras para o audiolingualismo. O que o fez foi uma listagem de princípios partilhados pelos defensores do método. Portanto, parece-nos bastante peculiar o fato de que Wolfson, vinte anos depois, ao falar sobre a abordagem comunicativa, defenda que se é esperado que “os aprendizes sejam capazes de interpretar e adotar as regras: eles precisam de um ensino baseado na forma em que as pessoas realmente falam em sua interação diária, e não na forma em que pensam que falam”<sup>197</sup> (WOLFSON, 1983, p. 63). Nossa análise evidencia que os MDs, até hoje, não conseguiram assimilar um princípio de ensino de línguas estrangeiras estabelecido há mais de meio século.

Não podemos deixar de mencionar o papel restritivo que questões mercadológicas evidentemente imporiam a um MD que incluísse em seu currículo estruturas com múltiplos negativos, como citado acima. Não saberíamos dizer se

---

<sup>196</sup> *The form preferred by many prescriptive grammarians – am I not (or amn’t I) – is rarely attested in natural conversation.*

<sup>197</sup> *If learners are to be able to interpret and conform to the rules, they will need instruction based on how people actually speak in their everyday interactions, not about how they think they speak.*

a comunidade envolvida com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras estaria preparada para a quebra de tão incrustado paradigma. Em um mercado competitivo e pouco ousado, quem assina um MD não é, sabemos, seu único autor (SOUZA, 1999, p. 28). Talvez uma estratégia possível para abrir caminho à mudança efetiva seria a inclusão da discussão em congressos de professores de língua estrangeira. Acreditamos que a proposta cumpriria seu papel de capacitação permanente do “engenheiro educacional”, como propôs Chastain (1971, p. 1).

### 4.3.3. Questão 3

*O componente linguístico do manual didático incorpora expressões e fórmulas fixas da língua, como rotinas e agrupamentos lexicais, expressões idiomáticas etc?*

Durante a análise dos seis níveis do **NAIO**, identificamos 59 ocorrências relacionadas à competência formulaica, que foram categorizadas em três grupos.

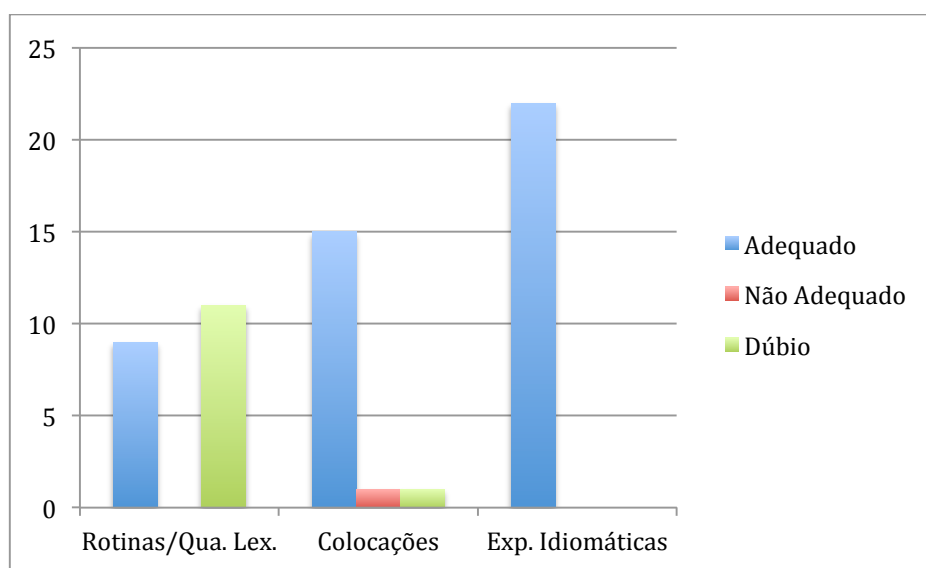
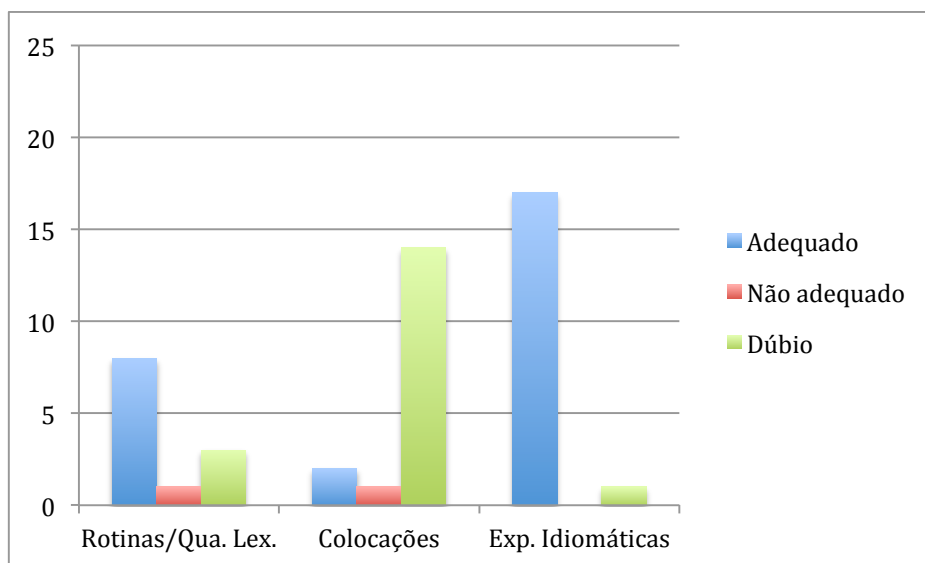


Gráfico 9 NAI0: Competência Formulaica

No caso do **NH**, foram coletadas 47 ocorrências, também classificadas em três categorias.



**Gráfico 10 NH: Competência Formulaica**

Apesar de presentes em todos os níveis de ambos MDs, o número total de dados adequados – 46 no NAIO, ou 7,6 casos em cada um dos níveis, e apenas 27 no NH, ou 4,5 casos por nível – é considerado muito baixo, tendo em vista resultado de pesquisas apresentadas por Pawley e Syder (1983) a respeito da frequência de estruturas formulaicas nas línguas.

A classificação de dados como dúbios (9 no NAIO e 18 no NH) se deu por um mesmo motivo: os MDs não alertam para o fato de que o aprendiz deve tomar tais expressões como formas fixas da língua, diferentemente do que fazem com os dados que foram considerados adequados. Parece-nos uma postura pouco consistente nos MDs. No NAIO, em cada unidade há uma atividade denominada *Useful Phrases*. Portanto, o aprendiz que cursa os seis níveis é apresentado a nada menos do que 74 dessas atividades. Desse número, apenas 18 foram identificadas como relativas a questões de competência formulaica, e nem todos os dados foram avaliados como adequados – unicamente pelo fato de não alertarem o aprendiz para o fato de que as expressões devem ser tomadas como fórmulas fixas.



### Rotinas, quadros lexicais e colocações<sup>198</sup>

Rotinas e quadros lexicais somaram um total de 20 ocorrências no **NAIO**, ou 33,9% dos dados relativos à competência formulaica. Dessas, 9 foram consideradas adequadas – pois foram explicitamente tratadas como fórmulas fixas, e 11 foram avaliadas como dúbias, por não haver nenhuma explicitação por parte do MD. No caso das colocações, das 17 ocorrências (28,81%), apenas uma foi considerada dúbia pelo mesmo motivo.

Como exemplo transcrevemos algumas partes retiradas nos diversos livros do professor:

Note that you always say *steak and fries*, never *fries and steak*. There are several combinations like this which are **fixed expressions**; for example, *salt and pepper*, *bread and butter* etc. (KAY *et al.*, 2008b, p. 75, grifo nosso).

Focus students' attention on the extract from the article and ask them to decide what the underlined expression<sup>199</sup> means. Explain that there are several **fixed expressions** in English that involve pairs of words (KAY *et al.*, 2009a, p. 79, grifo nosso).

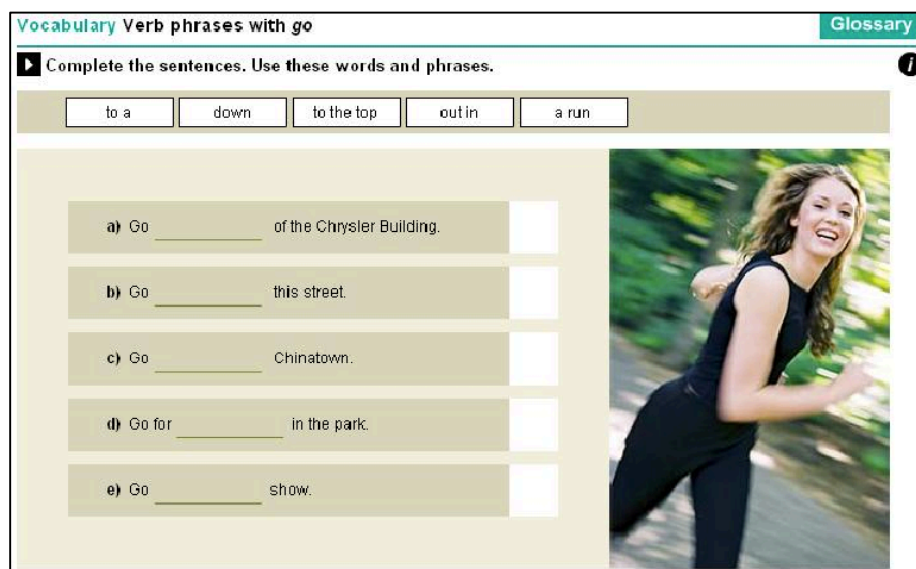
In Unit 8 Useful Phrases, students come across the phrase *Would you like some tea?*. It would appear to contradict the rule that the students have learnt in Unit 7, i.e. that *some* is used in affirmative sentences, *any* in negatives and questions. In fact, *some* is used in situations where the question isn't a real question, but a request or an invitation, and the answer *yes* is expected. Encourage students to learn these as **complete phrases** (KAY *et al.*, 2008a, p. 54, grifo nosso).

Julgamos que tais alertas são essenciais para que o aprendiz tenha uma percepção adequada a respeito das fórmulas fixas da língua, o que pode contribuir, em consequência, para que ele evite tentar fazer uso da tradução, buscando equivalência literal em seu próprio idioma a todo o momento. Portanto, classificamos doze dados como dúbios pois não são alertados devidamente quando são apresentados a expressões do tipo '*would you like...?*', '*Anything else?*', '*Here you go*', '*No way!*', dentre outras. Ressaltamos, entretanto, que o papel de alertar o aprendiz acerca da importância das fórmulas fixas pode ser assumido pelo professor, desde que ele também tenha ciência das características das expressões.

<sup>198</sup> Analisamos essas categorias em conjunto por sua proximidade e características semelhantes.

<sup>199</sup> O texto refere-se à expressão *now or never*.

O único dado classificado como não adequado em todas as ocorrências da competência formulaica foi uma atividade do CD-Rom do nível *Beginner*. Apesar de o Livro do Estudante apresentar expressões com o verbo *go* como fórmulas fixas, um dos exercícios interativos (Figura 14) ‘quebra’ as expressões.



(KAY e JONES, 2008)

**Figura 14** NAIIO CD-Rom *Beginners* – Unidade 7

Consideramos que a maneira como o exercício verifica o conhecimento do aprendiz prejudica o entendimento das expressões como fórmulas fixas da língua inglesa. Segundo nos parece, se todas as frases tivessem seguido o modelo da letra ‘d’ no exercício – que não desmembra a expressão –, o efeito seria mais benéfico para o aprendiz.

No NH, encontramos 12 dados referentes a questões de rotina e quadros lexicais – 25,53% dos dados de competência formulaica. Desses, oito foram adequados, 3 dúbios e apenas um não adequado. Quanto a colocações, foram 17 dados – 38,30% – sendo apenas dois adequados, 14 dúbios e também apenas um não adequado.

Como no NAIIO, os dados considerados dúbios referem-se a atividades nas quais o aprendiz não é alertado sobre o caráter formulaico da expressão foco de ensino. Consideramos relevante observar que os dados adequados só são presentes a partir do nível *Intermediate* – terceiro nível da série, mas se concentram no nível *Upper-Intermediate*, com 7 das 10 ocorrências. Tal fato pode ser indicati-

vo de uma estratégia dos autores em explicitar características formulaicas da língua estrangeira após os aprendizes já terem acumulado uma certa bagagem de competências. Entretanto, não nos parece sensato tal artifício, pois quanto mais cedo o aprendiz perceber a existência de expressões que devem ser tomadas como unas, ele estará se capacitando em enxergar a língua como ela realmente é, evitando progressivamente a utilização da tradução literal como estratégia de compreensão. Entretanto, mesmo com os dados considerados adequados no NH, o MD é pouco enfático em relação ao caráter formulaico da linguagem, na maioria das vezes se limitando apenas a registrar que há muitas expressões fixas na língua inglesa com determinada palavra, ou em determinado contexto.

O dado considerado não adequado nas fórmulas fixas foi a falta de alerta para o uso do subjuntivo na expressão ‘*If I were you*’ (Figura 15). No Livro do Estudante, o aprendiz é informado apenas que pode-se utilizar o subjuntivo *were* no lugar do indicativo *was* em condicionais.

11.1 Second conditional ▶ Ex. 1–2

**Form**  
*If* + Past Simple, *would* + infinitive  
*Would* is a modal auxiliary verb (see p136).  
 The forms of *would* are the same for all persons.

**Positive and negative**  
*If I had more money, I'd (would) buy a CD player.*  
*If she knew the answer, she'd (would) tell us.*  
*If we didn't have to, we wouldn't work so hard.*

**Question**  
 What *would* you do *if* you had a year off?

**Short answer**

*Would you travel round the world?      Yes, I would./No, I wouldn't.*

**Note**

- 1 The condition clause can come at the beginning or the end of the sentence.  
*If I had more time, I'd help.*  
*I'd help if I had more time.*
- 2 *Were* can be used instead of *was* in the condition clause.  
*If I were you, I'd go to bed.*  
*If he were here, he'd know what to do.*

(SOARS e SOARS, 2007)

**Figura 15** NH *Pre-Intermediate* – Unidade 11

### Expressões Idiomáticas

Por fim, todas as 22 instâncias classificadas na categoria de Expressões Idiomáticas do NAI0 – 37,29% – foram classificadas como adequadas, natural-

mente devido à natureza da categoria. Apesar do baixo número de ocorrências, acreditamos que o aprendiz que curse os seis níveis do NAIO terá o potencial para desenvolver a sensibilidade linguística para identificar expressões que porventura não tenha aprendido.

No **NH**, das 18 ocorrências – 38,30% –, apenas uma foi considerada dúbia e as outras 17, adequadas. O dado dúbio refere-se a uma unidade no livro que acompanha o DVD no nível *Intermediate*, na qual expressões idiomáticas servem de títulos de cada sessão – ‘*down in the dumps*’, ‘*practice makes perfect*’, ‘*patching things up*’ etc. – mas não há nenhum alerta para o professor ou estudante em relação ao fato. Cabe ao professor percebê-lo e alertar o aprendiz a respeito. Mais uma vez, dados referentes a expressões idiomáticas só são disponíveis a partir do nível *Intermediate*, o que nos leva a supor que a estratégia do MD é lidar com aspectos mais literais da língua nos níveis iniciais.

#### A língua como fórmula

Apesar do baixo número de ocorrências não adequadas, julgamos ainda ser baixo o número de dados coletados para fornecer ao aprendiz informações suficientes acerca da competência formulaica, especialmente uma vez que mais da metade das ocorrências adequadas refere-se a expressões idiomáticas. Não consideramos suficiente os MDs apresentarem apenas 34 incidências adequadas de atividades que incitam o conhecimento acerca de quadros lexicais, rotinas e colocações, uma vez que dados empíricos mostram que falantes nativos utilizam linguagem formulaica com uma grande frequência.

O desafio está em encontrar um equilíbrio sensato entre as estruturas abertas e as fórmulas fechadas do idioma alvo. Tradicionalmente, o ensino de línguas estrangeiras se baseava apenas no conhecimento dos sistemas gramatical e fonológico; mas em um enfoque comunicativo, elementos formulaicos ganharam o destaque necessário para imprimir na produção oral ou escrita do aprendiz um caráter mais funcional e natural da comunicação. Quando o ensino reduz-se apenas a questões sintáticas e fonológicas, ainda que o resultado seja um aprendiz que produza língua oral ou escrita linguisticamente apurada, a artificialidade dos enunciados é evidente.

Littlemore e Low (2006) mostram a importância do papel do que nomearam competência metafórica em relação a todas as competências do arcabouço teórico de CC de Bachman (ver Capítulo 1 desta tese). O estudo levou os autores a afirmar que as metáforas permeiam todas as áreas da língua que os aprendizes precisam usar, e que podem inclusive ajudá-los a compreender palavras ou expressões que nem mesmo os falantes nativos processam como metafóricas (LITTLEMORE e LOW, 2006, p. 269). Ainda segundo os autores, estudos demonstram que, quando professores sistematicamente alertam os aprendizes a respeito dos domínios linguísticos das palavras utilizadas em metáforas, a possibilidade de retenção e reconhecimento aumenta sensivelmente (op. cit, p. 272).

Thornbury, em texto introdutório em todos os livros do professor do NAIIO, afirma que a falta de intuição dos aprendizes acerca de colocações e frases fixas é previsível e ocasiona diversos erros na produção oral (apud KAY *et al.*, 2008a. p. xxiii). Talvez tais erros pudessem ser evitados com uma maior sensibilização do estudante acerca das expressões formulaicas.

Nossa análise confirmou que os MDs já cobrem uma ampla área da competência formulaica, ainda que em alguns momentos os manuais não identifiquem as estruturas apresentadas como fórmulas fixas. Trabalhos de pesquisadores como Hunston (2002) e Pawley e Syder (1983)<sup>200</sup> evidenciam a importância do ensino de padrões da língua para que o aprendiz consiga se expressar fluente e corretamente.

O uso de *corpora* computacional abriu novas e promissoras oportunidades de análise linguística, e permitiu a comprovação de que as línguas apresentam uma grande variedade de rotinas, fórmulas fixas e agrupamentos lexicais que permitem poucas variações. Biber *et al.* (1999, pp. 754-759) mostram, por exemplo, a frequência e a distribuição de orações iniciadas por ‘*that*’, ‘*wh-*’, ‘*to*’, ou ‘*-ing*’. Os dados mostraram que orações iniciadas pelo relativo ‘*that*’ são mais frequentes em um contexto da língua oral, e precedidas especialmente pelos verbos ‘*think*’ e ‘*say*’. Ao mesmo tempo, são raras as ocorrências da oração dita finita precedida pelo ‘*that*’ em contextos formais de escrita (contextos acadêmicos, por

---

<sup>200</sup> Veja também *Lexical Phrases and Language Teaching*, de Nattinger e De Carrico (1992).

exemplo). Análises como essa mostram a importância de se levar em consideração as fórmulas fixas mais produtivas de um idioma para elaboração do currículo de ensino.

Algumas obras de referência há alguns anos já incorporam em seu escopo resultados das pesquisas relacionadas à distribuição de termos em uma oração. O dicionário *Collins Cobuild* apresenta alguns verbetes seguido de códigos indicativos de padrões da língua, como ‘V n’, indicando que o verbo é geralmente seguido de um grupo nominal, ou ‘ADJ of n’ que significa que o adjetivo é normalmente seguido da preposição *of* e de um grupo nominal.

Juntando-se à questão das rotinas, dos quadros lexicais, das colocações e das fórmulas fixas, os MDs também devem incluir uma significativa quantidade de expressões idiomáticas, metáforas, provérbios e ditados, que podem ser considerados os exemplos mais fechados de combinações de palavras, e que são, conseqüentemente, os de mais difícil apreensão por aprendizes.

#### 4.3.4. Questão 4

##### ***O manual didático apresenta elementos relevantes para a organização discursiva de enunciados?***

A questão da competência discursiva também está presente em todos os níveis do NAIIO, particularmente, no caso da variante escrita, em atividades no Livro de Exercícios. No total, há apenas 32 dados referentes à competência – 5,3 por nível. A classificação dos dados é apresentada no Gráfico 11.

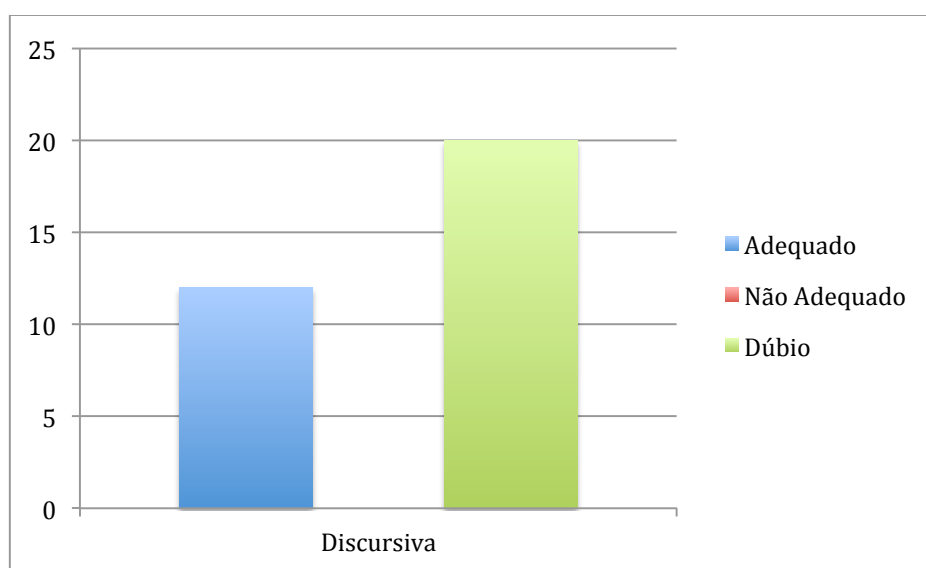
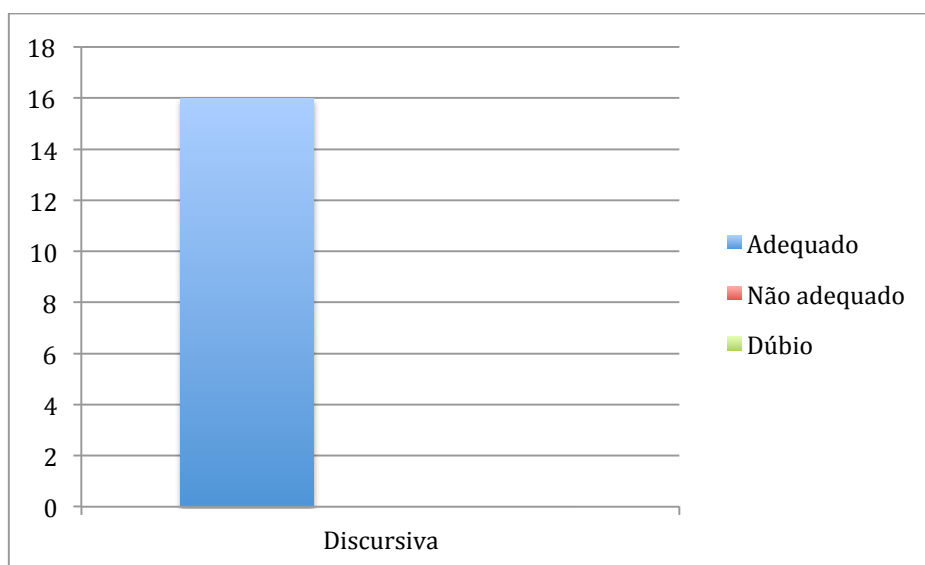


Gráfico 11 NAIIO: Competência Discursiva

No **NH** foram apenas 16 dados e apesar de todos serem adequados, a média de 2,66 por nível está muito abaixo da esperada.



**Gráfico 12 NH: Competência Discursiva**

No **NAIO**, classificamos como dúbias todas as atividades do Livro de Exercícios por julgarmos que o aprendiz é prejudicado pelo fato de ter que chegar a conclusões por si só, uma vez que não há uma orientação explícita para que o professor apresente e explique o conteúdo dos exercícios. Na descrição do Livro de Exercícios, os autores destacam que, além das atividades de fixação, o material contém um curso completo de redação e obras da literatura adaptadas para que o estudante pratique a leitura. Entretanto, não há ao longo do Livro do Professor orientação alguma acerca de como abordar tais atividades<sup>201</sup>. Se o professor se limitar a simplesmente corrigir os exercícios, como é a orientação implícita no MD, julgamos que a prática não atingirá objetivos esperados. As atividades propostas no Livro do Estudante, por outro lado, mostram-se potencialmente relevantes para a aquisição da competência discursiva (Figura 16).

<sup>201</sup> Reconhecemos, mais uma vez, que o resultado do ensino de línguas depende, em maior escala, do uso que o professor faz do material didático adotado. Entretanto, lembramos que essa pesquisa propõe-se a analisar o manual didático e sua efetividade em capacitar o aprendiz nos diversos conceitos de competência comunicativa propostos por Celce-Murcia (2007).

**Vocabulary & Writing**

1 Use all the linkers in the table below to complete the summary of the article on page 60. Some linkers can go in more than one place.

Organizing ideas	Adding more information	Connecting contrasting ideas	Showing cause and effect	Concluding
	Furthermore	However even though Although	so Consequently	To sum up

The writer talks about becoming a vegetarian. He explains that the meat industry is focused on profits, and (1) \_\_\_\_\_ they don't care about animal welfare. Animals are kept in overcrowded conditions. (2) \_\_\_\_\_, disease spreads quickly. He goes on to talk about the environment. He explains that vehicle emissions are among the biggest causes of greenhouse gases. (3) \_\_\_\_\_, the meat industry is worse than all of them put together. He then explains that (4) \_\_\_\_\_ there is enough food in the world to feed the entire world population, people are still starving because crops are being used to feed animals, not people. The writer claims that if you eliminate meat from your diet you are less prone to heart disease. (5) \_\_\_\_\_, vegetarians are less likely to develop other illnesses such as cancer and diabetes. (6) \_\_\_\_\_ the writer feels better since he gave up meat, he admits that it can be a problem when eating out. (7) \_\_\_\_\_, he recommends becoming a vegetarian, but says that even cutting down on meat and fish will be beneficial for the environment.

(KAY e JONES, 2010)

**Figura 16** NAIIO *Upper-Intermediate* – Unidade 6

Situação diferente foi encontrada no **NH**, em que as atividades de escrita fazem parte das unidades do Livro do Estudante – não simplesmente no Livro de Exercícios – com instruções explícitas ao longo do Livro do Professor sobre como abordar cada uma delas. Essa postura faz com que o professor prepare suas aulas visando à compreensão e prática da habilidade de escrita.

#### A relevância do discurso

O número reduzido de apenas 12 ocorrências adequadas ao longo dos componentes do NAIIO, e de 16 no NH deve ser tomado com ressalvas. Reconhecemos que apesar de *explicitamente* tratar do assunto em poucas ocasiões, ambos os MDs utilizam marcas discursivas – orais e escritas – inúmeras vezes ao longo de praticamente todas as suas unidades. Portanto, o aprendiz naturalmente estará se beneficiando subliminarmente ao rever, repetidas vezes, os marcadores de discurso utilizados nos textos escritos e orais dos seis livros que compõem cada um dos MDs.

Questões ligadas à competência discursiva – coesão, coerência, dêixis e gênero textual (escrito ou oral) – também podem ser abordadas em toda sua am-



plitude por MDs em conjunto com as questões linguísticas e formulaicas. Ambos os MDs analisados apresentaram formas de se abordar a competência, ainda que um deles tenha sido considerado inadequado por não haver nenhum acompanhamento por parte do professor na prática escrita.

Em geral, os MDs de ensino de L2/LE já incorporaram a contextualização do conteúdo com o uso de materiais autênticos, ainda que elaborados especificamente com propósitos didáticos. Essa autenticidade, presente tanto no conteúdo do MD, quanto nas atividades simuladas em sala de aula, legitima a língua que é ensinada, e garante a prática de um discurso genuíno.

#### 4.3.5. Questão 5

*O manual didático inclui informações relativas à competência interacional e seus componentes acional, conversacional e não verbal/paralinguístico?*

A despeito de ser a única questão cuja totalidade de dados foi classificada como adequada tanto no NAIIO quanto no NH, o número de dados relacionados à competência acional foi muito reduzido. Das onze ocorrências do NAIIO, 7 (63,64%) referem-se ao componente acional, 3 (27,27%) ao conversacional, e apenas uma ocorrência (9,09%) relativa à competência não verbal ou paralinguística.

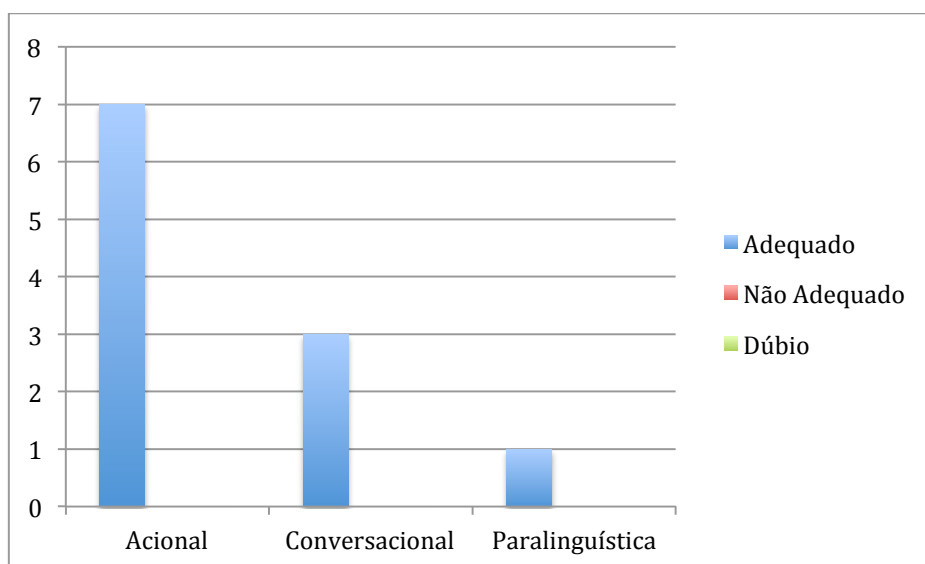


Gráfico 13 NAIIO: Competência Interacional

No NH foram 20 ocorrências, sendo dez – 50% – referentes ao componente acional, seis – 30% – ligadas ao componente conversacional, e quatro – 20% – relacionadas ao componente não verbal/paralinguístico.

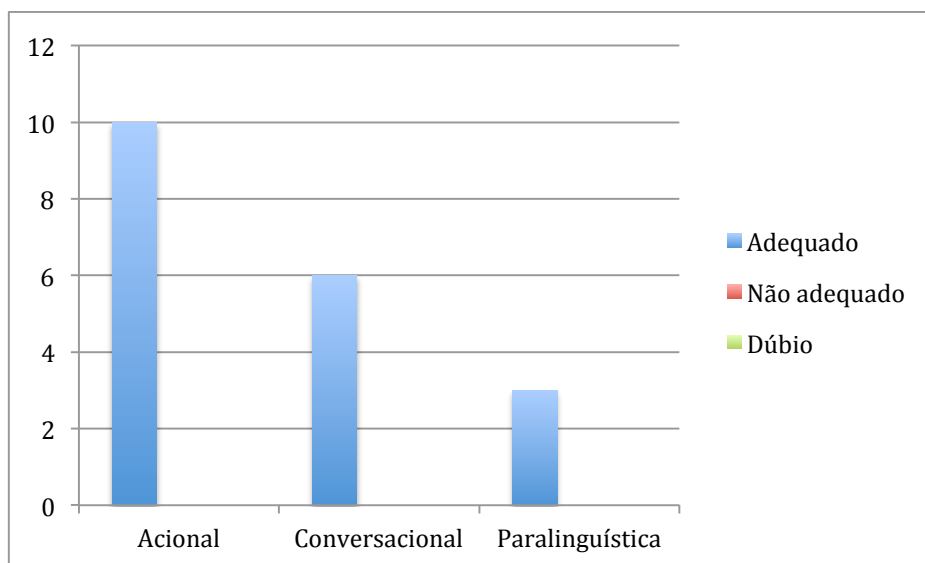


Gráfico 14 NH: Competência Interacional

### Subcompetência acional

Dentre as ocorrências que compõem o componente acional no **NAIO**, destacamos duas atividades que demonstram a importância da entonação de um enunciado para transmitir a força ilocucionária (de sarcasmo ou (des)interesse), e uma instância na qual há o alerta em relação a alterações de sentido de certos adjetivos quando acrescidos de prefixos (*optimistic/over-optimistic*) ou acompanhados de advérbios (*sensible/too sensible*). As demais ocorrências dizem respeito a questões contextuais como determinantes para reconhecer a intenção dos enunciados (*Excuse-me* para solicitar que o interlocutor repita o enunciado, por exemplo).

No **NH**, quatro das dez ocorrências referem-se ao uso da entonação para inculcar na fala diferentes cargas emocionais, como sarcasmo, delicadeza, grosseria ou empatia. Há também duas ocorrências em que o MD explicita a carga emocional subliminar em questões declarativas – também decorrente da entonação. Há ainda estratégias de uso de antônimos para expressar opiniões negativas com mais tato (*Jenny's thick, isn't she? Well, she isn't the brightest of people, it's true.*). Finalmente, uma das ocorrências alerta para a força ilocucionária das chamadas 'perguntas eco', quando o interlocutor repete a informação que acabou de receber com uma entonação ascendente para evidenciar sentimento de surpresa, decepção, ojeriza etc.

### Subcompetência conversacional

Em relação ao componente conversacional, duas ocorrências no **NAIO** referem-se a atividades que apresentam modos de se interromper uma conversa e introduzir um novo tópico em uma conversa já em andamento. O aprendiz é apresentado não apenas a estruturas linguísticas para fazê-lo, como também a maneiras de interromper uma discussão acalorada, por exemplo. O terceiro ponto referente ao componente conversacional da competência interacional versa sobre diferentes maneiras de iniciar uma conversa, considerando-se fatores como relação entre os interlocutores, contexto social, intenção do falante etc.

**Language note**

**Vocabulary: spoken discourse markers**

These discourse markers are very common in (heated) discussions. In a normal conversation, people wait for the speaker to signal he/she has finished speaking before the next one starts. In a discussion like this, all parties are constantly trying to interrupt the speaker to get their point across, and the speaker has to defend his/her territory by using some of the devices here (e.g. *If you would just let me finish ...*) or by raising his/her voice just enough so that it shows he/she hasn't finished making his/her point.

(KAY, JONES e GOMM, 2010)

**Figura 17** NAIO *Upper-Intermediate* – Unidade 10

No **NH**, também há duas ocorrências relacionadas a maneiras de iniciar e terminar uma conversa, pessoalmente e ao telefone. No nível *Intermediate* há uma atividade sobre a chamada ‘*small talk*’, com informações acerca de maneiras e tópicos apropriados para conversas informais em contextos diferentes. A outra ocorrência desse nível diz respeito à força ilocucionária de respostas monossilábicas durante uma conversa, que indicam tédio ou desinteresse por parte do interlocutor. As duas últimas ocorrências relativas ao componente conversacional foram encontradas no livro de nível *Upper-Intermediate*. Uma delas diz respeito à ênfase de uma reclamação quando o falante intencionalmente exagera na ênfase em um enunciado (*‘I don’t believe it!’* ou *‘Oh, give me a **break**, will you?’*). O último dado faz referência a uma peculiaridade da língua falada que consiste em acrescentar um pensamento extra ao final de uma fala, expressando, geralmente,

a reação do falante acerca da mensagem original (*'We visited the pyramids at sunrise, which was just amazing.'*).

### Subcompetência não verbal/paralinguística

Finalmente, em todo o **NAIO**, identificamos apenas uma ocorrência de atividade relacionada à competência não verbal/paralinguística. No nível *Advanced* uma atividade discorre sobre a importância das pausas em uma situação de leitura em voz alta. Não há instrução formal explícita alguma em relação à importância do uso de sinais de retorno, da linguagem corporal, do contato visual ou tátil, da proxêmica e de uso de enunciados não linguísticos. Mais uma vez, o texto que os autores escolheram para abrir todas as edições do Livro do Professor, contendo definições e explicações a respeito dos conceitos mais importantes do NAIO (KAY *et al.*, 2008a, p.xxii), defende a necessidade de uma formação que não é correspondida pelo MD. Ao discorrer sobre a importância da fluência, Thornbury menciona a importância das pausas, dos enunciados não linguísticos como *erm*, *sort of* e *you know*, e também dos pontos do enunciado onde as pausas ocorrem com naturalidade (op. cit. p. xxv). Apesar de observarmos a ocorrência de tais características em diversos diálogos do MD, o que lhes confere naturalidade, em nenhum momento o Livro do Professor alerta para sua importância, e em nenhum dos livros dos estudantes o tópico é incluído em alguma atividade.

No **NH** identificamos apenas três ocorrências – todas adequadas – relacionadas ao componente paralinguístico da competência conversacional. Duas delas dizem respeito ao uso de enunciados não linguísticos vazios de significado (*fillers*) que o falante nativo utiliza para preencher sonoramente espaços de sua narrativa (Figura 18). A última ocorrência é de uma atividade que faz referência à adequação de pausas ao dizer números de telefone em inglês.

SPOKEN ENGLISH Fillers	
When we speak (in any language!), we can be vague and imprecise. We also use fillers, which don't mean very much, but fill the gaps!	
<b>Tashi</b>	And Galapagos Islands, Philippines, <i>and stuff like that</i> . ... monkeys swinging off the rear-view mirrors, <i>and things</i> . The getting up at <i>like</i> four in the morning ...
<b>Interviewer</b>	And when you were on these travels, <i>I mean</i> , did your dad <i>sort of</i> have a notebook, and he'd be <i>sort of</i> stopping everywhere ...?
Look at the tapescript on p126. Find more examples of imprecise language and fillers.	

(SOARS e SOARS, 2005)

Figura 18 NH *Upper-Intermediate* – Unidade 2Aspectos dinâmicos da interação

De todas as competências do arcabouço teórico de Celce-Murcia (2007), consideramos que a competência interacional é provavelmente a mais negligenciada pelos MDs analisados. A falta de domínio de dados referentes à força ilocucionária, por exemplo, é o que leva o aprendiz a deslizes pragmáticos interpretados como grosseria pelo falante nativo, como ressaltam Wolfson (1983, 1989) e Thomas (1981, 1983).

Dos três componentes da competência interacional, a subcompetência acional vem sendo abordada em métodos didáticos desde os tempos do audiolinguagem, quando van Ek (1975) elaborou extensa lista de funções da linguagem que um aprendiz deve dominar para troca de informações, expressão de opiniões, reclamações, desejos, problemas etc. Nossa análise evidenciou que os MDs ainda são tímidos na abordagem de mensagens indiretas, não compreendidas pelo valor de face dos enunciados, mas por outros critérios, como entonação, sarcasmo etc.

Gumperz (2006) reproduz o seguinte diálogo para enfatizar a importância da força ilocucionária para a compreensão da intenção do falante:

Mãe: Onde estão suas botas?

Filho: No armário.

Mãe: Quero que você as calce *agora mesmo*.<sup>202</sup> (GUMPERZ, 2006, p. 142, grifo do autor.)

<sup>202</sup> *Mother: Where are your boots? Son: In the closet. Mother: I want you to put them on **right** now.*

Alega o autor que a ênfase que a mãe coloca na expressão ‘agora mesmo’ indica sua irritação pelo filho não ter percebido que sua pergunta inicial era, na realidade, um pedido.

Ainda em relação a interpretações diferentes entre falantes nativos, Gumperz (2006, p. 2007) indica que há alguma evidência – ainda que fraca, resaltemos – que indica que há diferença entre americanos e britânicos na interpretação de enunciados como o ‘Onde estão suas botas?’ do exemplo acima. Em outro exemplo, o autor mostra a interação entre um marido americano e sua mulher inglesa. Ao ouvir seu marido perguntar “Sabe onde está o jornal de hoje?”<sup>203</sup> (GUMPERZ, 2006, p. 142), a esposa interpreta como um pedido para que ela pegue o jornal, o que, de certa forma, irrita o marido, que só queria uma informação acerca da localização do jornal.

Saville-Troike (1982) diz que uma pergunta como “Tem um cigarro?” é imediatamente reconhecida como uma solicitação, e não como um pedido de informação, por ser essa uma das formas de se apresentar pedidos em inglês. Em consequência, uma pessoa que responde “ ‘Sim, obrigado’, sem oferecer um cigarro está brincando, sendo rude ou é um membro de uma comunidade de fala diferente” (SAVILLE-TROIKE, 1982, p. 14).

Um ato de fala, portanto, é culturalmente definido como uma reclamação, uma solicitação, uma desculpa, uma agressão, e o falante competente não terá dificuldades em interpretar tais intenções. Nuances como essas não foram abordadas em nenhum momento ao longo de todos os níveis dos dois MDs analisados.

Em relação a regras do componente conversacional, é necessário alertar os aprendizes que regras de transição de turnos, por exemplo, não são universais, como adverte Philips (1998, p. 18). Em seu estudo junto a nativos da Reserva Indígena de Warm Springs, a pesquisadora percebeu, por exemplo, que o ritmo da conversa entre os índios é mais vagaroso, e que devido a isso há pausas mais longas entre as falas; em momentos de interação intercultural, os anglo-americanos, culturalmente acostumados a pausas mais curtas, tomavam o turno

---

<sup>203</sup> *Do you know where today's newspaper is?*

da conversa, assumindo que o falante nativo já havia terminado seu turno. Isso gerava constrangimentos, pois a interpretação do nativo era que sua fala havia sido interrompida.

A pesquisa de Philips (1998) também demonstrou diferenças de comportamento entre os nativos e os anglo-americanos no que diz respeito a questões ligadas a comportamento corporal, como a gesticulação e contato visual. Neuliep (2009, p. 327) nos lembra que comportamento não verbal é culturalmente aprendido. Comunicamos com nossos corpos através do uso do espaço, do toque e do contato visual, por exemplo. Algumas vezes, prossegue o autor, nos aproximamos demais ou tocamos o interlocutor em demasia. Quando isso acontece, o interlocutor avalia a violação como positiva ou negativa dependendo de seu sentimento de atração ou repulsa em relação a quem a comete. Se os aprendizes não possuem uma compreensão acerca das consequências de tais comportamentos, provavelmente serão interpretados de maneira equivocada, apesar de nem percebê-lo, na maioria das vezes.

Os estudos de Hall (1966, 1973) produziram inúmeras narrativas de anedotas que ilustram as diferenças entre estadunidenses e franceses, ingleses, árabes e japoneses, todas elas relacionadas a questões de não verbais ou paralinguísticas, como a proxêmica, o contato visual e o silêncio. Trata-se de narrativas de contato entre interlocutores de culturas diferentes e dos mal-entendidos provenientes de diferenças culturais. Invariavelmente, ambos os lados do contato se sentem ameaçados, ofendidos, ou ignorados, simplesmente por não compreenderem o comportamento do parceiro de interação. O estadunidense se sente incomodado com o silêncio do árabe ou do inglês que partilha o mesmo aposento, enquanto esses dois se sentem irritados com a incapacidade do americano em manter o silêncio por alguns minutos. O autor sugere que o cidadão estadunidense não percebe que o silêncio para seus interlocutores é sinal de que não querem ser incomodados, de que precisam de um tempo para 'ficarem consigo mesmos'. Para ele, o silêncio significa raiva, grosseria ou indiferença. De maneira geral, quando os estadunidenses querem 'ficar sozinhos', eles se isolam, fechando a porta de seu quarto. Por isso não compreendem outras formas de isolamento, como o silêncio, que é a estratégia do inglês e do árabe, sugere o autor, por tradicionalmente não

terem um quarto individual em suas residências (HALL, 1966, p. 125). Paulston (1973, p. 3) em um manual para professores que têm alunos de diferentes culturas em sala de aula, alerta que, enquanto o professor considera olhar nos olhos sinal de honestidade por parte dos alunos, crianças negras são ensinadas desde cedo a evitar olhar nos olhos como sinal de respeito. Crianças indígenas, por outro lado, mostram respeito no volume baixo da voz. Invariavelmente, a altura da voz exigida por professores em sala de aula é um indicativo de raiva para os indígenas.

Parece-nos óbvia a importância de se abordar questões como as enumeradas acima em ensino de língua estrangeira.

#### 4.3.6. Questão 6

*O manual didático faz uso de estratégias de aprendizagem e conscientiza o aprendiz acerca de estratégias de comunicação que lhe possam ser úteis em situações reais de fala, como o uso de circunlocução, aproximação, palavras de múltiplo uso, estrangeirização, tradução literal etc?*

Seguindo a proposta de Celce-Murcia (2007), identificamos no NAIIO apenas 12 ocorrências de atividades relacionadas à competência estratégica, com evidente favorecimento das estratégias de aprendizagem em relação às estratégias de comunicação.

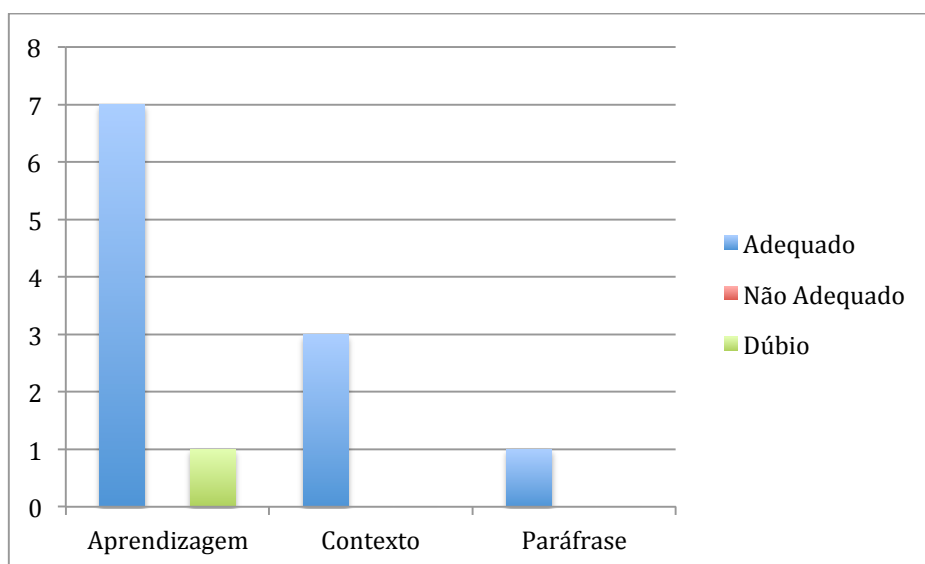
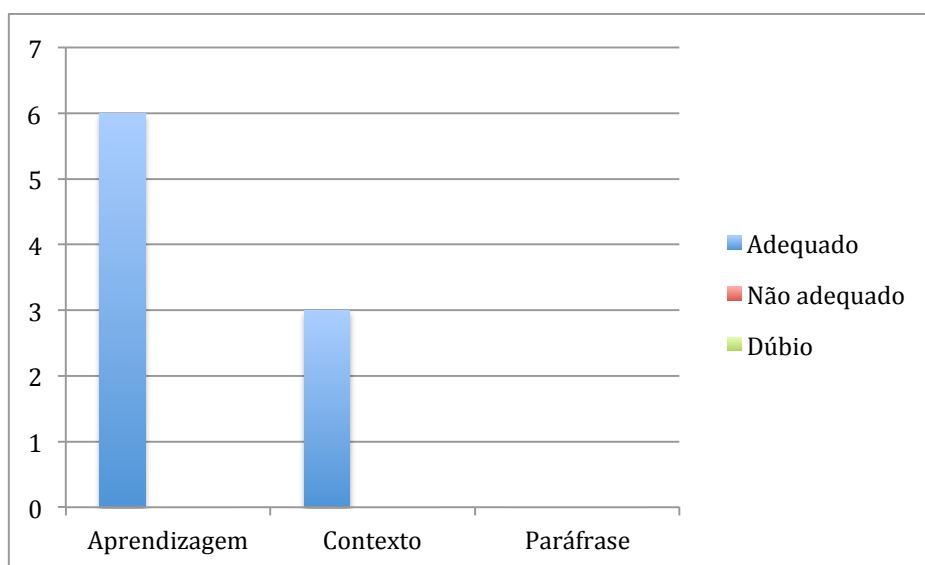


Gráfico 15 NAIIO: Competência Estratégica

No NH, foram apenas nove ocorrências, apenas nas áreas de aprendizagem e contexto.





**Gráfico 16 NH: Competência Estratégica**

O maior número de ocorrências em ambos MDs – 8 no NAI0 e 6 no NH, ou exatamente 66,67% – refere-se a estratégias de aprendizagem, que são, como discutido no Capítulo 2, inerentes ao aprendiz de LE/L2, e não são, efetivamente, estratégias de comunicação. Os dados referem-se a estratégias no uso de dicionários, memorização de sílabas tônicas, uso de símbolos fonéticos para pronunciar corretamente as palavras, e dicas de como memorizar verbos irregulares, por exemplo.

O único dado considerado dúbio encontrado no NAI0 diz respeito a uma atividade cuja proposta é fazer o aprendiz perceber a diferença entre fonemas surdos e sonoros. O Livro do Professor do nível básico sugere que o aprendiz coloque os dedos na região das cordas vocais para senti-las enquanto repete algumas palavras com os fonemas /ð/, /θ/; entretanto, a presença de sons vocálicos após os fonemas foco do exercício torna a atividade bastante mais desafiadora, uma vez que todos os sons vocálicos são sonoros. Em se tratando de aprendizes do nível básico, pensamos que seria mais adequado utilizar estratégias alternativas.

Como estratégias inerentemente comunicativas, cada MD apresentou três ocorrências ligadas à estratégia de leitura de se utilizar o contexto para determinar o significado de palavras desconhecidas.

O NAI0 ainda apresentou um dado de atividade que discorre sobre o uso da paráfrase para apresentar a mesma ideia de maneiras diferentes.

### Listening & Grammar

**Paraphrasing**

Paraphrasing is expressing the same thing using different words.

A **strange case** was brought before the court. The case which was brought before the court was a **strange one**.

It was a **strange case** that was brought before the court.

---

**1** 🎧 2.28–2.30 Listen to three conversations about crimes. Which of the crimes in Vocabulary, Exercise 1 are the speakers talking about?

**2** Look at the sentences. Which of the conversations (1–3) do they come from?

- The verdict we returned was unanimous: guilty.
- That’s a lesson I won’t forget in a hurry.
- The best person to ask is Mike Zurack.
- It was fascinating, seeing how a court works.
- It’s been almost three weeks since they published the article.

**3** There is always more than one way of saying something. Paraphrase the sentences (a–e) in Exercise 2 starting with the words below.

1 We ...	3 Mike Zurack ...	5 They ...
2 I ...	4 Seeing ...	

Compare your answers with a partner. Are there any differences between your sentences?

(JONES, BASTOW, *et al.*, 2010)

**Figura 19**    **NAIO *Advanced* – Unidade 8**

### Estratégias de auxílio no aprendizado e na comunicação

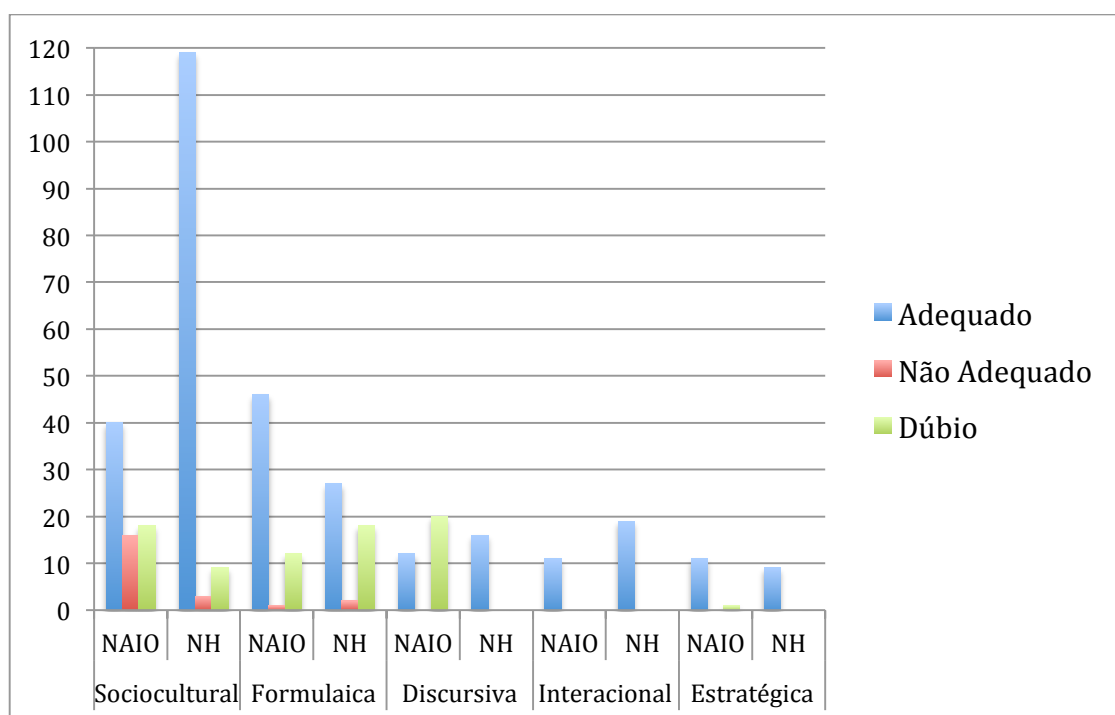
Juntamente com o quesito de competência interacional, análise relativa à competência estratégica evidencia que os MDs não a priorizam em sua concepção. Tomando por base o arcabouço teórico de competência comunicativa de Celce-Murcia (2007), os materiais não contemplam adequadamente os componentes necessários para que o aprendiz desenvolva sua competência estratégica no idioma estrangeiro.

A despeito de nossa posição contrária à inclusão de estratégias de aprendizagem em um arcabouço de competência comunicativa, julgamos ser apropriada a inclusão em MDs de instruções explícitas acerca de tais estratégias. Também deve ser papel do professor capacitar o aprendiz para o uso consciente das estratégias, sejam elas para memorizar vocabulário, pronúncia, entonação, ou qualquer outra atividade que permitirá, em última instância, o domínio da estrutura e a fluência na comunicação.

Efetivamente comunicativas, as estratégias que utilizamos para transmissão de sentido quando há uma falha na interação devem ser alvo de atividades didáticas para que o aprendiz possa praticar o uso de técnicas como a parafraseação, a mímica, a aproximação, a circunlocução, a estrangeirização, a descrição etc. Reconhecemos que o uso de tais estratégias depende, muitas vezes, de

questões de personalidade do falante. É vasta a literatura que discorre a respeito do nível de risco que aprendizes estão dispostos a correr na interação em língua estrangeira. Nem todos os estudantes terão a mesma disposição para o uso da mímica, por exemplo. Entretanto, todos devem ter acesso às possibilidades que as estratégias de otimização da comunicação proporcionam.

Encerramos o capítulo com um gráfico resumo com todas as ocorrências encontradas nos dois MDs analisados.



**Gráfico 17** Resumo de dados

Ressalta-se mais uma vez o desequilíbrio em favor das competências sociocultural e formulaica. Se desconsiderarmos a forte presença de diferentes dialetos no material do NH – competência sociocultural – o gráfico evidenciaria negligência generalizada em relação a todos os componentes de competência analisados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*One cannot play chess, for example, if he does not know how knights move, nor can he begin to play chess by learning the moves of only a few pieces. The whole pattern must be learned (BYERS e BYERS, 1972, p. 26).*

Nossa análise evidenciou que há manuais atuais de ensino de inglês como língua estrangeira que apresentam mudanças significativas em relação a materiais das décadas passadas em alguns aspectos. De uma maneira geral, os MDs são atraentes, apresentando o uso autêntico da língua inglesa, com conteúdos atuais relevantes e que podem conduzir à aprendizagem. A linguagem utilizada nos diálogos, por exemplo, apresenta características do discurso oral, como hesitações, *fillers*, cortes, mudanças de linha de pensamento etc. É visível a diferença em relação aos primeiros materiais que alegavam ensinar o inglês falado (PAIVA, 2009a, pp. 29-31).

Entretanto, a análise também mostrou que ainda há áreas nas quais os MDs mostram certa dificuldade em romper com a tradição do ensino de línguas do passado, ao apresentarem com uma nova roupagem atividades não condizentes com um ensino contextualizado, funcional, ou seja, com a abordagem comunicativa. Há ainda ocasiões em que os autores apresentam novidades da língua com certa timidez, talvez impossibilitados de assumirem uma vanguarda por questões mercadológicas. Desta forma, os aprendizes não têm acesso às regras do jogo linguístico: nas palavras de Byers e Byers (1972, p. 26) seria como tentar jogar xadrez sem saber o padrão de movimentação do cavalo, ou tendo aprendido a movimentação de apenas algumas das peças do jogo. Consideramos que é um direito do aprendiz tomar conhecimento de todas as regras e nuances que envolvem a L2/LE estudada. Por consequência, é um dever do professor e do MD proporcionar tal aprendizado ao aprendiz. Qualquer situação diferente nos parece injusta para aquele que pretende se tornar um falante competente na língua não nativa.

A análise dos MDs nos leva a perceber que a concepção de língua de seus autores parece não ter sido transformada pelas teorias linguísticas desenvolvidas nas últimas décadas.

No campo linguístico, ambos os MDs analisados apresentaram as principais estruturas canônicas da língua inglesa, além de fazê-lo de maneira diversificada e abrangente. Ademais, os dois MDs apresentam como norma o uso de certas estruturas que até há alguns anos eram consideradas estigmatizadas, como o indicativo em condicionais (*If he was here...*). Entretanto, algumas outras formas já amplamente utilizadas por falantes nativos não são incluídas no escopo dos MDs. A título de exemplo, ressaltamos o *there's* seguido de sintagma nominal plural, o uso progressivo de verbos tradicionalmente utilizados apenas em sua forma simples (*I'm liking it a lot*) e a indiscriminada exclusão de auxiliares em frases interrogativas (*She liked it?*). Em relação a este último ponto, não são raros os exemplos de áudio ao longo do material em que os falantes produzem frases similares, mas nenhum dos MDs alerta o aprendiz a respeito do fato.

A variante falada também é, de certa forma, negligenciada quando os MDs não apresentam os usos mais frequentes de alternativas à formas canônicas da língua. De acordo com Biber *et al.* (1999, p. 1096), *'yeah'* possui frequência no inglês americano sete vezes superior a *'yes'*, enquanto no inglês britânico a diferença é superior a três vezes. Contudo, nenhum dos MDs contempla o uso dessa opção como resposta nem mesmo em contextos informais. Também excluídas dos MDs são as formas *'nope'* e *'aye'*, frequentes no inglês americano e no britânico, respectivamente (BIBER *et al.*, 1999, p. 1098).

A exclusão da expressão da língua vernácula, aquela representada pela língua coloquial, evidencia que os MDs ainda não assimilaram plenamente o primeiro dos cinco slogans propostos ainda na década de 1940 para embasar o audiolingualismo e discutidos no Capítulo 1 desta tese: *língua é fala, e não escrita*. Ao relutar em incluir no currículo estruturas não padrão da língua, os MDs privam o aprendiz de um contato com variantes que os falantes nativos reconhecem, compreendem e percebem seu valor social e o estigma que carregam.

Em alguns momentos, apesar de raros, os MDs sugerem atividades similares àquelas criticadas por Widdowson (1988) por indicarem apenas domínio da forma da língua, e não de seu uso<sup>116</sup>. Em trabalho recente (ALMEIDA, 2010) apresentamos reflexões do autor acerca de atividades desenvolvidas em sala de aula nas quais o diálogo não é representação do uso real da língua, uma vez que

nenhum interlocutor apontaria para um livro em cima de uma mesa e perguntaria ao outro: ‘*What’s this?*’. Widdowson pondera a respeito do que passou a acontecer em sala de aula a partir da preconização da utilização da língua em um contexto de uso real. No afã de se contextualizar a prática repetitiva do audiolinguismo, os professores passaram a criar situações irreais (ou mesmo surreais) nas quais seguravam um lápis e perguntavam ao aprendiz: ‘*What is this?*’. Ressalta-se que Widdowson (1988) não se propõe a analisar a efetividade da atividade como estratégia pedagógica; mas ele argumenta não ser tal diálogo um exemplo de uso real da língua. Paulston (1974) denominou tal prática de *desempenho* comunicativo, em contraposição à competência comunicativa. Em um dos MDs analisados, atividade semelhante é proposta para prática oral (Figura 20). Nela, os aprendizes têm diante de si nove ilustrações diversas e devem praticar o seguinte diálogo: ‘*What’s picture e?*’ ‘*A big dog.*’ ‘*What’s picture c?*’ ‘*Old cars.*’. Ainda que a segunda parte da atividade tenha como objetivo treinar a memória dos aprendizes, julgamos inadequado propor um diálogo que não espelha o uso real da língua, como alerta Widdowson (1988).

**Unit 4** Ask Student A questions and complete the list describing the pictures.

What’s picture e?      A big dog.

a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_  
 d) \_\_\_\_\_  
 e) a big dog  
 f) a new building  
 g) expensive purses  
 h) a yellow bus  
 i) a beautiful fish

Close your book and answer Student A’s questions from memory.  
 Student A: What’s picture e?  
 Student B: A big dog?  
 Student A: Yes, that’s right. What’s picture g?  
 Student B: Old cars?  
 Student A: No, ...

(KAY e JONES, 2008)

**Figura 20** NAIO *Beginners* – Unidade 4

Também encontramos diálogos com ‘efeitos bizarros’ denunciados por Howatt (2004, p. 331), em que há uma repetição artificial de estruturas, no tradicional estilo audiolingual, quando uma interação de dez enunciados entre dois interlocutores apresenta a estrutura ‘*used to*’ 12 vezes (KAY e JONES, 2009a, p. 145). Como na unidade do MD do método audiolingual analisado no Capítulo 1 desta tese, os falantes apresentam a ‘*structurespeak*’ de Dakin (1973), ou a ‘*spoken prose*’ de Abercrombie (1963).

Ainda encontramos em MDs atuais, para nossa surpresa, exercícios que remetem à tradição do método Gramática e Tradução. Na primeira unidade do nível *Pre-Intermediate* do NAIIO, há um exercício (Figura 21) no qual os aprendizes devem nomear o tempo verbal utilizado em um texto. Em um segundo exercício, os aprendizes devem transformar frases diversas do afirmativo para o negativo e, em seguida, identificar o tempo verbal de cada uma delas.

**Grammar**

**1 Match each highlighted verb phrase in the article with a tense.**  
*people are changing – present progressive*

**2 Write the negative form for each sentence and name the tense.**

<p>a) I like rock music. <i>I don't like rock music. (Simple present)</i></p> <p>b) I'm reading a good book right now.</p> <p>c) I'm going to have some coffee after the class.</p>	<p>d) I went out last night.</p> <p>e) I've been to Peru.</p> <p>f) I can play the piano.</p>
---	---

(KAY e JONES, 2009b)

**Figura 21** NAIIO *Pre-Intermediate* – Unidade 1

Em um dos exercícios da avaliação proposta para a mesma unidade, os estudantes devem não somente identificar o tempo verbal, com frases no presente simples, contínuo, passado simples, presente perfeito, e futuro com o *going to*. A atividade se repete na primeira unidade do nível *Intermediate*, o que nos parece indicar que os autores julgam importante iniciar um novo semestre revisando a nomenclatura de tempos verbais. No nível *Upper-Intermediate*, a atividade também se repete nas unidades 5 e 6. Considerando-se que em meados do século XX a exigência para que aprendizes demonstrassem conhecimento acerca da taxonomia de itens gramaticais já era alvo de fortes críticas da comunidade de profes-



sores de L2/LE e de linguistas aplicados, a inclusão de tal atividade em um MD da chamada era pós-método causa-nos estranhamento.

A despeito das limitações encontradas nos MDs analisados, o material deixa evidente a viabilidade de se abordar os componentes de competência comunicativa apresentados no arcabouço teórico de Celce-Murcia (2007), uma vez que todos os seis níveis de competência foram, de algum modo, contemplados. Se tomarmos como eficaz a proposta de Celce-Murcia, julgamos haver a possibilidade de elaboração de um MD que produza um falante de L2/LE mais preparado para situações efetivas de comunicação em língua estrangeira.

Os critérios de competência comunicativa são alvo de críticas e ataques na área de ensino de língua estrangeira com alguma frequência. Alptekin (2002) questiona a validade em se falar de questões culturais do ‘falante nativo’. Segundo o autor, é utópica a percepção monolítica de língua e cultura que sugere um único perfil de competência ou cultura de todos os falantes nativos. García e Ortheguy (1989), compartilham da mesma opinião:

A propagação de qualquer língua logo ocasiona situações de conversas naquela língua entre pares de interlocutores que se situam em locais diversos em relação tanto a normas linguísticas quanto culturais. (...) [Em alguns] casos, ambos são falantes nativos, mas trazem para a interação normas comunicativas bem diferentes, o processo de difusão da língua tendo ultrapassado o da cultura<sup>204</sup> (GARCÍA e OTHEGUY, 1989, p. vii).

Diante de tal realidade, a escolha do dialeto a ser ensinado e dos padrões culturais e estruturais da língua comumente considerados corretos e apropriados são fruto de julgamentos sociais arbitrários (ALPTEKIN, 2002, p. 59).

Com efeito, não nos parece justa tal crítica em relação à proposta teórica de competência comunicativa<sup>205</sup>. Já no trabalho em que Dell Hymes (1972, p. 274) propôs a expressão, o autor reconhece que mesmo falantes fluentes em uma

---

<sup>204</sup> *The spread of any language soon gives rise to conversations in that language between pairs of interlocutors who are very differently situated with respect to both linguistic and cultural norms. (...) [In some] cases, both of them speak it natively, but bring into the encounter very different communicative norms, the process of diffusion of language having outpaced that of culture.*

<sup>205</sup> Entretanto, parece-nos correta a percepção de que os MDs não abordam a diversidade cultural e linguística de uma mesma comunidade de falantes nativos.

comunidade frequentemente consideram suas línguas, ou variantes funcionais de que fazem uso, não idênticas em termos de adequação comunicativa. Labov (1972), em trabalho pioneiro investigando a área de dialetologia urbana em Nova Iorque, demonstrou que há variação na fala de um mesmo indivíduo. Halliday (1977, p. 46) considera a teoria de variação uma das mais significantes contribuições linguísticas do século XX após Saussure, e Wolfson (1989, p. 30) lembra que são exatamente tais diferenças sociolinguísticas entre falantes nativos amplamente reconhecidas que criam estereótipos entre comunidades.

O mesmo é amplamente reconhecido em relação à cultura. Brooks (1966) resume da seguinte maneira:

A cultura, como a linguagem, possui dupla manifestação, relacionando-a de um lado com o grupo e, de outro, com o indivíduo. A primeira delas é vista no espectro total de padrões de crenças e comportamentos que caracterizam todo o grupo. A segunda é vista na maneira como o indivíduo aborda esses padrões em sua vida pessoal<sup>206</sup> (BROOKS, 1966, s. p.).

Exemplificando com aspectos da cultura americana, Brooks (1966) cita o costume dos cidadãos se levantarem ao ouvir o hino nacional, hábito que é seguido por todos; já o consumo de peru no dia de Ação de Graças, apesar de amplamente difundido, não atinge a totalidade dos estadunidenses.

Essa visão de competência diversificada – seja ela cultural, social, linguística ou estilística – foi mantida nos trabalhos que a teoria fundamental de Hymes desencadeou. Em nossa opinião, o modelo de CC de Celce-Murcia (2007), ao reiterar a presença de fatores contextuais sociais, estilísticos e culturais no construto de competência sociocultural, responde às questões levantadas pelos críticos. Defendemos a viabilidade de se incluir em MDs, por exemplo, estruturas sintáticas e fonológicas não padrão utilizadas por falantes nativos, juntamente com sua significação social, e acreditamos que o modelo de CC tomado como balizador de nossa pesquisa não só sustenta como pressupõe tal inclusão.

---

<sup>206</sup> *Culture, like language, has a dual manifestation relating it on the one hand to the group and, on the other, to the individual. The first of these is seen in the total reservoir of patterns of belief and behavior that characterizes the whole group. The second is seen in the approach of the individual to these patterns in his personal life.*

Um outro ponto criticado em relação aos modelos atuais de CC diz respeito ao fato de a língua inglesa ter se tornado uma *lingua franca*, já que é usada por mais falantes não nativos do que nativos. Em uma sociedade cada vez mais globalizada, e com evidente alteração na ordem de forças econômicas mundiais, a interação em inglês entre falantes não nativos da língua inglesa é cada vez mais comum. Kachru (1988) ilustra a expansão do número de falantes de inglês por meio de três círculos. O central abrange os países onde a língua é a materna da maioria da população e inclui o Reino Unido, os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália, e a Nova Zelândia. O segundo círculo inclui países onde a língua possui algum nível de institucionalização, sendo utilizada pelo governo, por exemplo, como língua oficial. Nesse círculo encontram-se a Índia, as Filipinas, Cingapura, Nigéria e mais meia centena de territórios. Finalmente, o terceiro círculo compreende todos aqueles países nos quais o inglês é a principal língua estrangeira, sendo ensinado no currículo escolar oficial. Neste círculo, encontram-se toda a Europa continental, praticamente toda a América Latina, países asiáticos como China e Japão, além de alguns representantes africanos. Este círculo encontra-se em expansão.

De acordo com Crystal (2003, pp. 61 e seguintes), um quarto da população mundial utiliza a língua inglesa como forma de comunicação. Essa porcentagem totalizava, em 2001, 1,5 bilhão de pessoas, das quais apenas 320-380 milhões eram falantes nativos – representantes do primeiro círculo de Kachru. Os segundo e terceiro círculos abrangem o restante dos falantes. Uma consequência inevitável e óbvia de tal expansão da língua é o questionamento em relação a seu pertencimento. A língua, alega o autor, passa a não ter dono, ou a pertencer a todos que a utilizam (CRYSTAL, 2003, p. 2). Widdowson (1994) assim se exprime:

É motivo de considerável orgulho e satisfação para os falantes nativos de inglês que sua língua seja um meio internacional de comunicação. Mas o fato é que ela só é internacional na medida em que não é sua língua<sup>207</sup> (WIDDOWSON, 1994, p. 385).

---

<sup>207</sup> *It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language.*

Diante de tal realidade, Soler (2007) argumenta então que a questão para o ensino de inglês como L2/LE “residiria em decidir qual cultura e quais valores são aceitos em um contexto onde diferentes línguas e culturas estão em contato, e o inglês é utilizado como um meio de comunicação entre as pessoas”<sup>208</sup> (SOLER, 2007, loc. 412). Alptekin (2002) resume a questão com a seguinte provocação:

Qual é a relevância (...) das convenções britânicas de polidez ou americanas de informalidade para, por exemplo, japoneses e turcos tratando de negócios em inglês? Quão relevantes são as amostras de discursos culturalmente carregados como horários de trens britânicos e anúncios de jornais americanos para engenheiros industriais da Romênia e do Egito que realizam pesquisa técnica em inglês? Qual é a importância do contato visual anglo-americano, ou do distanciamento socialmente aceito em conversas como propriedades de comunicação efetiva para acadêmicos finlandeses e italianos trocando ideias em um encontro profissional? <sup>209</sup> (ALPTEKIN, 2002, p. 61).

Concordamos que tal questionamento merece uma reflexão. É fato que no mundo globalizado do século XXI há um maior número de interação em inglês entre falantes de outras línguas. Mas quais seriam as alternativas à adoção de um modelo de CC balizado por uma das culturas do primeiro círculo de Kachru (1988)? Não se defende a substituição de uma dessas culturas por outra do segundo ou terceiro círculos. Também não faz sentido pensar em um ensino de língua inglesa como L2/LE abarcando questões culturais de todos os falantes com os quais um aprendiz possa vir a interagir. Resta-nos apenas a alternativa de não incluir no ensino questões culturais específicas de nenhuma sociedade, por se tratar de assunto potencialmente irrelevante, como sugere Alptekin (2002)?

---

<sup>208</sup> *The problem would be to decide which culture and which values are accepted in a context where different languages and cultures are in contact, and English is used as a means of communication among people.*

<sup>209</sup> *How relevant, then, are the conventions of British politeness or American informality to the Japanese and Turks, say, when doing business in English? How relevant are such culturally laden discourse samples as British railway timetables or American newspaper advertisements to industrial engineers from Romania and Egypt conducting technical research in English? How relevant is the importance of Anglo-American eye-contact, or the socially acceptable distance for conversation properties of meaningful communication to Finnish and Italian academicians exchanging ideas in a professional meeting?*

Apresentamos três argumentos a favor da adoção de um paradigma de CC baseado em uma das culturas do primeiro círculo de Kachru (1988). São recursos de que o aprendiz não disporia caso a única alternativa – um ensino a-cultural – fosse adotada, se isso fosse possível.

Em primeiro lugar, considerando-se que o aprendiz consiga apreender as questões (socio)culturais da L2/LE, ele será um falante mais competente nas interações com a comunidade de falantes nativos daquela variedade. Ele poderá, igualmente, ampliar sua compreensão na interação com a literatura e demais manifestações artísticas – cinema, televisão, música – daquela cultura.

Em segundo lugar, o aprendiz também terá um denominador em comum em interações com outros aprendizes que partilham o conhecimento adquirido sobre a mesma cultura. Suponhamos que na interação em inglês entre dois falantes de L1 diferentes, haja a necessidade de evocar um personagem folclórico, caricaturesco; quando ambos falantes partilham do mesmo conhecimento cultural acerca da L2, podem evocar um personagem dessa cultura, e assim assegurar a compreensão da intenção da mensagem.

O terceiro e mais relevante ponto de nossa argumentação é o reconhecimento de que o aprendizado sociocultural tem como principal benefício a sensibilização do aprendiz para questões de relativismo cultural as quais ele não tomaria conhecimento de outra forma, ou seja, que a língua não é mero código. Seria, pois, um trabalho explícito com as diferenças. Wolfson (1989) afirma que

reações a violações sociolinguísticas são negativas e até mesmo severas porque a maioria das pessoas toma seu comportamento como pressuposto e não tem consciência de que regras de fala não são nem um pouco universais<sup>210</sup> (WOLFSON, 1989, p. 27).

Portanto, se não abrimos os olhos do aprendiz para questões que são específicas de uma cultura, a tendência natural é assumir que o que vale para sua cultura de L1 – mesmo sendo ela diversificada e plural – é transferível para a cultura de L2. Por outro lado, se o aprendiz for sensibilizado para o que é diferen-

---

<sup>210</sup> *Reactions to violations of sociolinguistic rules are negative and even quite harsh, because most individuals take their own behavior patterns for granted and are unaware that rules of speaking are far from universal.*

te entre L1 e L2, ele abordará interações com outras culturas com maior tato e sensibilidade, cioso de que regras socioculturais são peculiares de cada cultura.

Parece-nos correto, portanto, defender um arcabouço de CC baseado em uma cultura de falantes nativos. MDs elaborados a partir de tais arcabouços possibilitam a formação de um falante de L2/LE mais preparado para os desafios de interagir em uma língua não materna, diferente.

Um professor que percebe com clareza as repercussões de tais questões também estará mais preparado para os desafios que a profissão encerra – o de ter autonomia, de tomar decisões, de ter formação cada vez maior. Para auxiliá-lo, precisamos reduzir o hiato entre as pesquisas e a sala de aula. A distância entre o pesquisador (a teoria) e o professor (a prática), criticada por Clarke (1983, 1994, 2007, *passim*) e por Coracini (1999 p. 20), ainda é um obstáculo a ser ultrapassado.

O que acreditamos ser fundamental, pois, é a formação acadêmico-teórico-didática do professor, para que ele se torne o protagonista em sala de aula, e tenha uma relação efetivamente mais dialógica com o MD, avaliando-o mais criteriosamente, fundamentado em seus conhecimentos teóricos. Em consequência, o professor passará a utilizar o MD como uma ferramenta de auxílio para seu trabalho – uma ferramenta que apresente as regras do jogo –, e não como um material de referência infalível que encerra todas as leis e normas da língua.

Esperamos que esta tese estimule pesquisas futuras acerca do construto de CC sugerido por Celce-Murcia ou por outros pesquisadores. Um promissor caminho de pesquisa é a investigação em sala de aula, para verificar como o professor faz uso do MD em relação às diversas competências do arcabouço teórico. Outra possibilidade também rica em seus desdobramentos é um estudo dos currículos de cursos de formação de professores de língua estrangeira no Brasil. Desde o início desta tese, enfatizamos a importância de uma sólida formação do professor, principal agente no processo de ensino-aprendizagem. O caminho para a formação de um ‘engenheiro educacional’ proposto por Chastain (1971) inegavelmente passa pelos Cursos de Letras.

## REFERÊNCIAS

A COMMITTEE OF COLLEGE AND UNIVERSITY EXAMINERS. **Taxonomy of Educational Objectives:** Thedd Classification of Educational Goals. New York: David McKay Company, Inc., 1956.

ABERCROMBIE, D. Conversation and Spoken Prose. **ELT**, v. XVIII, n. 1, p. 10-16, 1963.

AGAR, M. The Biculture in Bilingual. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. **Sociolinguistics: A Reader and Coursebook**. New York: Palgrave MacMillan, 1997. p. 464-471.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**, 2, 1994. 43-52.

\_\_\_\_\_. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e CONSOLO, D. A. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. **Revista Letras**, vol. especial, 1990.

ALMEIDA, V. P. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Signo**, Santa Cruz do Sul, 35, n. 59, jul/dez 2010. 44-57.

ALPTEKIN, C. Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. **English Language Teaching (ELT Journal)**, 56, n. 1, 2002. 57-64.

ANTHONY, E. M. Approach, Method, Technique. **English Language Teaching (ELT Journal)**, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. **Linguagem e Ensino**, 6, n. 1, 2003. 77-128.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAUER, L. You Shouldn't Say 'It is Me' Because 'Me' Is Accusative. In: BAUER, L.; TRUDGILL, P. **Language Myths**. [S.l.]: Penguin Books, 1998. p. 132-138.

BIBER, D. *et al.* **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Essex: Pearson Education Ltd., 1999.

BLAIR, R. W. Innovative Approaches. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 23-45.

BLOOMFIELD, L. Why a Linguistic Society. In: HOCKETT, C. F. **A Leonard Bloomfield Anthology**. London: The University of Chicago Press, 1987. p. 66-69. originalmente publicado na revista *Language*, vol. I, 1925.

BOAS, F. Introduction to the Handbook of American Indian Languages. In BLOUNT, B. G. **Language, Culture and Society: A Book of Readings**. Cambridge: Winthrop Publishers, 1974. p. 12-31.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 17, 43-56, 1991.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. M.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.



BREEN, M.; CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 89-112, 1980.

BRIGHT, W. **Sociolinguistics**. Los Angeles: Moulton e Co., 1971.

BRINTON, D. M. The Use of Media in Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 424-471.

BROOKS, N. **Language and Language Learning**. New York: Harcourt, Brace e World, 1964.

\_\_\_\_\_. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. **Foreign Language Annals**, v. 1, n. 3, p. 204-217, 1968.

BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: San Francisco State University/Longman, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teaching by Principles**. White Plains: Prentice Hall Regents, 1994.

\_\_\_\_\_. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching - An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

BYERS, P.; BYERS, H. Non Verbal Communication and the Education of Children. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teacher's College Press, Columbia University, 1972. p. 3-31.

CAMPBELL, R.; WALES, R. The Study of Language Acquisition. In: LYONS, J. **New Horizons in Linguistics**. Great Britain: Penguin Books, 1971. p. 242-260.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. New York: Longman Group Ltd., 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARROLL, J. B. The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. **The Modern Language Journal**, v. 49, n. 5, p. 273-281, 1965.

CASTAGNARO, P. J. Audiolingual Method and Behaviorism: from Misunderstanding to Myth. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 3, p. 519-526, 2006.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 3-10.

\_\_\_\_\_. The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. **Proceedings of the Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**, p. 699-710, 1995.

\_\_\_\_\_. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural Language Use and Language Learning**. Kindle. ed. [S.l.]: Springer, 2007. p. 536-706.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. 2ª edição. ed. USA: Heinle e Heinle, 1999.

CHASTAIN, K. **The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice**. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1971.

CHOMSKY, N. Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

\_\_\_\_\_. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1966.

\_\_\_\_\_. Linguistic Theory. In: LESTER, M. **Readings in Applied Transformational Grammar**. [S.l.]: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973. p. 36-45.

\_\_\_\_\_. **Rules and Representations**. New York: Columbia University, 1980.

CLARKE, M. A. The Scope of Approach, the importance of Method, and the Nature of Technique. **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics: Applied Linguistics and the preparation of second language teachers**, p. 106-115, 1983.

\_\_\_\_\_. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. **TESOL QUARTERLY**, 28, n. 1, Spring 1994. 9-26.

\_\_\_\_\_. **A. Common Ground, Contested Territory: Examining the Roles of English Language Teachers in Troubled Times**. Michigan: University of Michigan Press/ESL, 2007.

CLARKE, M. A.; SILBERSTEIN, S. Problems, Prescriptions, and Paradoxes in Second Language Teaching. **TESOL QUARTERLY**, 22, n. 4, Winter 1988. 685-700.

CONSELHO PARA COOPERAÇÃO CULTURAL. Resolução (69) 2, de 25 de janeiro de 1969. In: EUROPEU, C. **The Rights of the Child: A European Perspective**. [S.l.]: Council of Europe Publishing, 1996. p. 395-397.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2<sup>a</sup>. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUMMINGS, J. P. Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In Homel, P.; Palif, M. e Aaronson, D. **Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 57-74.

DAKIN, J. **The Language Laboratory and Language Learning**. London: Longman, 1973.

DOUGHTY, C. J. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **The Handbook of Second Language Acquisition**. UK: Blackwell Publishing Ltd., 2005. p. 256-309.

DUNCAN JR., S. On the Structure of Speaker-Auditor Interaction During Speaking Turns. **Language in Society**, 3, n. 2, 1974. 161-180.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERVIN-TRIPP, S. **Language Acquisition and Communicative Choice**. Stanford: Stanford University, 1973.

FERREIRA, M. C. F. D. English and Portuguese Closings: A Contrastive Study. **Rask**, 29, 2009, p. 85-116.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice**. New York: Oxford University Press, 1983.

FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: Cambridge University Press, 1960.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. Foreword. In: GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. (. ). **English across Cultures - Cultures across English: A Reader in Cross-Cultural Communication**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1989. p. vii-x.

GOODENOUGH, W. H. Cultural Anthropology and Linguistics. **Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study**, Washington, n. 9, 1957. 167-176.

GRIMSHAW, A. D. Rules, Social Interaction, and Language Behavior. **TESOL Quarterly**, 7, n. 2, Junho 1973. 99-115.

GUMPERZ, J. J. **Language in Social Groups**. Stanford: Stanford University, 1971.

\_\_\_\_\_. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Communicative Competence. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. **Sociolinguistics - A Reader and Coursebook**. New York: Palgrave MacMillan, 1997. p. 39-48.

\_\_\_\_\_. Contextualization Conventions. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. **Sociolinguistics: The Essential Readings**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 139-155.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Tradução de Sônia Coutinho. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1966.

\_\_\_\_\_. **The Silent Language**. New York: Anchor Books, 1973.

HALL, J. K. (Re)creating our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 206-232, Junho 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **Aims and Perspectives in Linguistics**. Parkville: Language Center, University of Melbourne, 1977.

\_\_\_\_\_. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. [S.l.]: Edward Arnold Publishers Ltd., 1978.

HANNERZ, U. The Anthropology of Communication. **TESOL Quarterly**, 7, n. 3, Setembro 1973. 235-248.

HARDISTY, D.; RUSSELL, R. **New Headway Video Intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOUSE, I. Interview with Liz and John Soars. **International House**, 2011. Disponivel em: <<http://ihjournal.com/an-interview-with-liz-and-john-soars-2>>. Acesso em: 27 agosto 2011.

HOWATT, A. P. R. From Structural do Communicative. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 8, p. 14-29, 1987.

\_\_\_\_\_. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

HUNSTON, S. Pattern Grammar, Language Teaching, and Linguistic Variation. In: REPPEN, R.; FITZMAURICE, S.; BIBER, D. **Using Corpora to Explore Linguistic Variation**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 167-186.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. [S.l.]: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

\_\_\_\_\_. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: An Introduction. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, n. 3, p. 171-183, 1995.

JONES, C. *et al.* **New American Inside Out Student's Book Advanced**. Bangkok: Macmillan, 2010.

JONES, R. H. Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching - An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 178-187.

KACHRU, B. The Sacred Cows of English. [S.l.]: [s.n.], v. 16, 1988. p. 3-8.

KAY, S.; JONES, V. **New American Inside Out Student's Book Beginner**. Bangkok: Macmillan, 2008.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Student's Book Intermediate.** Bangkok: Macmillan, 2009a.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Student's Book Pre-Intermediate.** Bangkok: Macmillan, 2009b.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Student's Book Upper-Intermediate.** Bangkok: Macmillan, 2010.

KAY, S.; JONES, V.; GOMM, H. **New American Inside Out Teacher's Edition Beginner.** Bangkok: Macmillan, 2008a.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Teacher's Edition Elementary.** Bangkok: Macmillan, 2008b.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Teacher's Edition Intermediate.** Bangkok: Macmillan, 2009a.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Teacher's Edition Pre-Intermediate.** Bangkok: Macmillan, 2009b.

\_\_\_\_\_. **New American Inside Out Teacher's Edition Upper Intermediate.** Bangkok: Macmillan, 2010.

KLEIMAN, A. **Cooperation and Control in Teaching:** The Evidence of Classroom Questions. World Congress of Applied Linguistics. Thessaloniki, Greece: International Association of Applied Linguistics. 1990.

KLIPPEL, F. Teaching Methods. In: BYRAM, M. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.** Kindle. ed. London: Routledge, 2000. p. 25070-25262.

KRAMSCH, C. From Language Proficiency to Interactional Competence. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 4, p. 366-372, 1986.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamo Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method**. Kindle. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania press, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

LEE, Y.-A. Towards Respecification of Communicative Competence: Conditon of L2 Instruction or its Objective? **Applied Linguistics**, 27, n. 3, 2006. 349-376.

LEECH, G. *et al.* **Change in Contemporary English**. Kindle. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Methaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Languge Ability. **Applied Linguistics**, 27, n. 2, 2006. 268-294.

LONG, M. H. Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **The Handbook of Second Language Acquisition**. UK: Blackwell Publishing Ltd., 2005. p. 487-535.

MACMILLAN. About Macmillan Authors. **Macmillan English**, 2011. Disponivel em: <<http://www.macmillanenglish.com/Authors.aspx>>. Acesso em: 21 Julho 2011a.

\_\_\_\_\_. Conheça os autores. **Macmillan**, 2011b. Disponivel em: <<http://www.macmillan.com.br/conheca-os-autores/index.php>>. Acesso em: 20 julho 2011.

\_\_\_\_\_. New American Inside Out. **Macmillan English**, 2011c. Disponivel em: <<http://www.macmillanenglish.com/Course.aspx?id=46114>>. Acesso em: 20 Julho 2011.



MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone Student's Book 1**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **Touchstone Student's Book 4**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MITCHEL, R.; MILES, F. **Second Language Learning Theories**. 2ª edição. ed. London: Hodder Education, 2004.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da lingüística. In: SIGNORINI, I. **Situar a lingua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-66.

MORIN, E. **El Método I**. [S.l.]: Multiversidade Mondo Real, 2002. Disponível em [www.edgarmorin.org](http://www.edgarmorin.org).

MORTON, F. R.; LANE, H. L. **Techniques of Operant Conditioning Applied to Second Language Learning**. Congresso Internacional de Psicologia Aplicada. Copenhagen: [s.n.]. 1961.

MOULTON, W. G. Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960. In: MOHRMANN, C. **Trends in European and American Linguistics, 1930-1969**. Utrech: Spectrum, 1963. p. 82-109.

NEULIEP, J. W. **Intercultural Communication: A Contextual Approach**. California: Sage, 2009.

NUNAN, D. Communicative Language Teaching: Making it Work. **ELT Journal**, p. 136-145, Abril 1987.

ODLIN, T. Cross-Linguistic Influence. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **The Handbook of Second Language Acquisition**. UK: Blackwell Publishing Ltd., 2005. p. 436-486.

OXFORD. Voices. **Oxford University Press**, 2010. Disponível em: <http://www.oupeltpromo.com/newheadway/liz-and-john.html>. Acesso em: 10 setembro 2011.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, T. F. N.; AZEVEDO, L. H. **Itinerários: homenagem à Solange Ribeiro de Oliveira**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009b.

PAULSTON, C. B. **Teaching the Culturally Different Pupil**. Allentown: School District of Allentown, 1973.

\_\_\_\_\_. Linguistic and Communicative Competence. **TESOL Quarterly**, 8, n. 4, Dezembro 1974. 347-362.

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (. ). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 191-227.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, Dezembro 1989.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charels Magne. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Tradução de Paula Fatur-Santos. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-98.

PLATT, J. Some Types of Communicative Strategies across Cultures: Sense and Sensitivity. In: GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. **English across Cultures -**

**Cultures across English: A Reader in Cross Cultural Communication.** Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1989. p. 13-30.

PRATOR, C. H. Cornerstones of Methods and Names for the Profession. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 11-22.

RICHARDS, J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 19-26.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Method: Approach, Design, and Procedure. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 154-169, 1982.

\_\_\_\_\_. Method: Approach, Design, and Procedure. In: RICHARDS, J. C. **The Context of Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 16-31.

\_\_\_\_\_. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 15a. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RICHTERICH, R. **A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language.** Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1972.

RIVERS, W. **Psicologia e ensino de línguas.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1974.

\_\_\_\_\_. **Teaching Foreign-Language Skills.** Chicago: The Chicago University Press, 1981.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974.

SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of Communication - An Introduction.** Oxford: Basil Blackwell, 1982.

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in Conversational Openings. In: GUMPERZ, J. J. e HYMES, D. **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Basil Blackwell, 1972. p. 346-380.

SCHENDL, H. **Historical Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SEAL, B. D. Vocabulary Learning and Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 2nd. ed. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 296-311.

SEARLE, J. What is a Speech Act. In: GIGLIOLI, P. P. **Language and Social Context**. Great Britain: Penguin Books, 1971. P. 136-154.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

SOARS, L.; SOARS, J. **New Headway Pre-Intermediate - Student's Book**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **New Headway Intermediate - Student's Book**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. **New Headway Advanced - Student's Book**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SOARS, L.; SOARS, J.; MARIS, A. **New Headway Elementary - Teacher's Book**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **New Headway Intermediate - Teacher's Book**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

SOARS, L.; SOARS, J.; SAYER, M. **New Headway Advanced - Teacher's Book**. Oxford: Oxford University Press.

SOLER, E. A. Linguistic Unity and Cultural Diversity in Europe: Implication for Research on English Language and Learning. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P.

**Intercultural Language Use and Language Learning.** Kindle. ed. [S.l.]: Springer, p. 306-535.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

TARDIN, R. C. Das origens do comunicativismo. In: ALVAREZ, M. L. O. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Brasília/Campinas: Universidade de Brasília/Pontes Editores, 2007. p. 281-302.

THOMAS, J. **Pragmatic Failure. Dissertação de Mestrado não publicada.** Lancaster: [s.n.], 1981.

\_\_\_\_\_. Cross-Cultural Pragmatic Failure. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.

THORNBURY, S. Home. **Scott Thornbury**, s.d. Disponível em: <<http://www.thornburyscott.com/index.htm>>. Acesso em: 22 Julho 2011.

TRIM, J. L. M. Prefácio. In: VAN EK, J. A. **The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults.** Strasbourg: The European Council Publishing, 1975. p. i-iii.

UNESCO. Global and internationally comparable statistics on education, science, culture and communication. **UNESCO. Institute of Statistics**, 2009. Disponível em: <[http://www.uis.unesco.org/ev\\_en.php?ID=6401\\_201eID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=6401_201eID2=DO_TOPIC)>. Acesso em: 21 abr. 2010.

VAN EK, J. A. **The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults.** Strasbourg: The European Council Publishing, 1975.

\_\_\_\_\_. **Significance of the Threshold Level in the Early Teaching of Modern Languages.** Modern Language in Primary Education. Holte: Council of Europe, 1976. Disponível em <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED131700.pdf>.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VINEY, P. A History of Streamline English. **ELT**, s.d. a. Disponível em: <[http://www.viney.uk.com/original\\_articles/streamlineart/slhist.htm](http://www.viney.uk.com/original_articles/streamlineart/slhist.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Bibliography. **ELT., Music and More**, s.d. b. Disponível em: <<http://peterviney.wordpress.com/elt-archive/>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

VINEY, P.; HARTLEY, B. **New American Streamline - Departures.** New York: Oxford University Press, 1995.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication.** London: Oxford University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **Teaching Language as Communication.** Oxford: Oxford University Press, 1988.

WILKINS, D. A. The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System. In: EUROPEU, C. **System Development in Adult Language Learning.** Strasbourg: The Council of Europe Publishing, 1973. p. 131-143.

\_\_\_\_\_. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 82-90.

WOLFSON, N. Rules of Speaking. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication.** New York: Longman, 1983. p. 61-87.

\_\_\_\_\_. **Perspectives - Sociolinguistics and TESOL.** Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1989.

YOUNG, R. Learning to Talk the Talk and to Walk the Walk: The Acquisition of Interactional Competence in Different Subject Specializations. **CiteSeerx**, 1997. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.38.1467>>. Acesso em: 20 fevereiro 2011.